BUSCANDO FORMAS DE ENSEÑAR:
INVESTIGAR PARA INNOVAR EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ESTHER LÓPEZ TORRES
CARMEN ROSA GARCÍA RUÍZ
MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ

Editoras

BUSCANDO FORMAS DE ENSEÑAR: INVESTIGAR PARA INNOVAR EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDICIONES
Universidad de Valladolid

Este libro se ajusta a una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (CC BY-NC-ND)

En conformidad con la política editorial de Ediciones Universidad de Valladolid (http://www.publicaciones.uva.es/), este libro ha superado una evaluación por pares de doble ciego realizada por especialistas en la materia de diferentes universidades españolas.

© Los Autores. Valladolid. 2018

© Ediciones Universidad de Valladolid

© AUPDCS

Maquetación: Diego Miguel Revilla

Diseño de cubierta: Mª Teresa Carril Merino y Silvia García Ceballos

ISBN 978-84-8448-958-0

Índice

Prólogo 19

Parte I. Formación del profesorado 21

The initial education of history teachers in Europe: systems, curricula, standars - A comparative aproach.
Alois Ecker 23

Enseñar a interpretar históricamente en Educación Primaria: representaciones del profesorado en formación sobre el manejo de fuentes históricas en la enseñanza de la Historia.
Delfín Ortega Sánchez, Bruno P. Carcedo de Andés y Pilar Blanco Lozano 33

Implementando con rúbricas la evaluación. Una propuesta desde el departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Extremadura.
José Manuel González González 47

La metodología Research Based Learning y la Didáctica de las Ciencias Sociales: descripción y resultados de un proyecto de innovación.
María Belén San Pedro Veledo, Inés López Manrique y Miguel Ángel Suárez Suárez 57

Formación del alumnado universitario en educación patrimonial: de la academia a la sociedad.
Antonia García Luque y Alba de la Cruz Redondo 67

Las dinámicas participativas en los grupos de debate: un estudio de caso en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
José Antonio Pineda Alfonso 79

La construcción de identidades de género en la enseñanza de la Historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria.
Delfín Ortega Sánchez y Joan Pagès Blanch 89

Propuesta didáctica para enseñar a investigar Geografía en el Nivel Superior.
Héctor Guillermo Bazán 101

Tecnología educativa y Didáctica de las Ciencias Sociales: estado de la cuestión de los estudios en el marco peninsular a partir de los Simposios de la AUPDCS
Juan Carlos Colomer Rubio y Juan Carlos Bel Martínez 111

El profesorado innovador de Ciencias Sociales ante la educación patrimonial como contenido pedagógico para la formación de ciudadanía participativa.
Laura Lucas Palacios y Emilio José Delgado-Algarra 121

Con la mirada puesta en la experimentación. Implementando desde aulas de Ciencias Sociales en diferentes contextos educativos.
Pilar Flores Núñez 135

Enseñar y aprender desde el patrimonio. Un itinerario didáctico por la Murcia medieval.
Juan Ramón Moreno-Vera 147

El aprendizaje de Ciencias Sociales en contextos reales: el análisis de fuentes primarias en el Grado en Educación Infantil.
Álvaro Chaparro Sainz 159

Educar contra la violencia de género: detección de ideas previas y estrategias coeducativas en la formación inicial del profesorado.
Alba de la Cruz Redondo y Antonia García Luque 171

El uso de la obra de arte como instrumento en la formación inicial.
Mª Jesús Bajo Bajo 187

El desarrollo de competencias integradas en profesores en formación de la carrera de educación básica. Trabajar con problemas sociocientíficos.
Dámaris Collao Donoso y Alejandra Verdejo Ibacache 199

Aprender a enseñar la literacidad crítica en el aula de educación infantil. Una experiencia de tutorización entre iguales en el grado de educación infantil.
Arasy González Milea 211

Competencias histórico-geográficas y formación inicial de profesores (6-12 años) en la ESELX.
Alfredo Gomes Dias y Maria João Hortas 221

Aportaciones de la museología al aprendizaje de los futuros maestros de E. Infantil sobre Didáctica específica de las Ciencias Sociales.
María Aguado Molina 233

El prácticum como estrategia formativa del pensamiento histórico en estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria.
Manuel J. López Martínez, María del Mar Felices de la Fuente, María Dolores Jiménez Martínez y Concepción Moreno Baró 243

Entender el tiempo histórico para enseñar la Historia: una propuesta de investigación.
Carmen Escribano Muñoz y Enrique Gudín de la Lama 253

El patrimonio en la formación del profesorado de Educación Infantil: una propuesta activa a través del casco histórico de Córdoba.
Silvia Medina Quintana y José Antonio López Fernández 263

¿Es posible innovar la praxis escolar desde el Prácticum? Un estudio de caso en la Universitat de València.
Xosé Manuel Souto González 275

Los conocimientos sobre el tiempo histórico y su representación en ejes cronológicos del alumnado del grado en Educación Primaria.
Silvia Medina Quintana y Francisco Valverde Fernández 287

Miradas y narrativas del patrimonio: un acercamiento al patrimonio cultural vivenciando los espacios.
Olga Duarte Piña y Rosa María Avila Ruiz 297

La enseñanza de la Historia en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
Alcira Aguilera Morales 307

Historia, identidad y migración. Una investigación de aula en la formación del profesorado de Primaria.
Beatriz Andreu Mediero 317

La pirámide metodológica de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
Pedro L. Domínguez Sanz 327

Impacto de la formación inicial en las prácticas de profesores noveles que enseñan el conocimiento social en Básica Primaria.
Diana Marcela Arana Hernández, Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo y Joan Pagès Blanch 337

Las metodologías activas en la formación del profesorado del grado de Educación Primaria: la resolución de problemas y la educación para la igualdad de género (coeducación).
María Olga Macías Muñoz 347

La ribera del Pisuerga como contenido transversal para la enseñanza de la ciudad.
Jaime Delgado Iglesias, Esther Consolación González Alonso y M. Mercedes Valbuena Barrasa 357

El uso de las tecnologías de la información geográfica para el diseño de una salida didáctica: análisis del paisaje de Guadalajara y su entorno.
M. Celeste García Paredes 369

¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado.
Jordi Castellví, Mª del Consuelo Díez, Francisco Gil, Gustavo González, Mª. Dolores Jiménez, Breo Tosar, Emma Dunia Vidal Montserrat Yuste y Antoni Santisteban 381

Investigar para innovar: la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria a través del practicum.
Roberto García-Morís y Uxío-Breogán Diéguez Cequiel 393

Invisibles y ciudadanía global en la formación inicial.
Carles Anguera, Neus González-Monfort, Ana Hernández, Sandra Muzzi, Delfín Ortega, Joan Pagès, Edda Sant y Antoni Santisteban 403

El discurso del odio: una investigación en la formación inicial.
Aurora Arroyo, Maria Ballbé, Roser Canals, Carmen Rosa García, Joan Llusà, Manuel López, Montserrat Oller y Antoni Santisteban 413

Nos vemos en la Historia. Otra forma de enseñar la Guerra Civil.
Santiago Jaén Milla 425

Tejiendo redes desde las aulas y la universidad: hacia un modelo de formación compartida.
Matilde Peinado Rodríguez y Mª del Carmen Laínez Casañas 435

El tratamiento del paisaje geográfico en Educación Infantil: aspectos metodológicos y aplicaciones didácticas.
Diego García Monteagudo y Carlos Fuster García 445

Los problemas socioambientales como motor de aprendizaje en la investigación escolar.
Jorge Ruiz-Morales y Mario Ferreras Listán 457

Profesores brasileños y españoles: sus reflexiones sobre Latinoamérica en la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales.
Léia Adriana da Silva Santiago y Joan Pagès Blanch 469

Nuevas formas de enseñanza para las aulas universitarias desde el patrimonio de género.
Gloria Priego de Montiano 479

Concepciones de ciudadanía y educación para la ciudadanía en el profesorado de Educación Infantil y Primaria.
Nicolás de-Alba-Fernández y Elisa Navarro-Medina 491

La representación de la periodización en las narrativas de estudiantes en formación docente. El caso de la Universidad de la Frontera (Chile) y la Universidad Autónoma de Barcelona.
Daniela Cartes Pinto y Joan Llusà Serra 503

Parte II. Curriculum y enseñanza de las Ciencias Sociales 517

Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacia una enseñanza basada en la indagación.
Xosé Armas Castro 519

La geografía en el currículo de Ciencias Sociales o el mito del eterno retorno. Apología de la Neogeografía escolar.
Rafael de Miguel González 533

¿Pueden los videojuegos proporcionar nuevas formas de enseñar las otras historias? El ejemplo de la saga Civilization.
Alejandro Muñoz Guerado y Laura Triviño Cabrera 545

De compras entre los restos del pasado. Una propuesta innovadora para Bachillerato en torno a las transiciones en Europa del Este.
Jesús María Moro-Bengoechea y Diego Miguel-Revilla 555

La Segunda Guerra Mundial en el cine. Clasificación y transposición didáctica.
Alejandro López-García y Pedro Miralles Martínez 565

Representações de professores do Ensino Básico de Portugal sobre a história, o currículo e o ensino.
Ana Isabel Moreira y Xosé Armas Castro 575

Miradas al patrimonio: nueve años del OEPE.
Olaia Fontal Merillas, Sofía Marín-Cepeda, Silvia García-Ceballos, Marta Martínez Rodríguez e Inmaculada Sánchez-Macías 585

El diseño de propuestas didácticas basadas en la experiencia escolar y sus efectos en las representaciones sociales: un estudio de caso.
Bastián Torres Durán, Carlos Muñoz Labraña y Ricardo Vargas Morales 597

La Educación para la Ciudadanía en Educación Infantil: el enfoque de los libros de texto y algunas propuestas alternativas.
María Puig Gutiérrez y Esperanza del Rocío Espino Peñate 609

¿Cómo explicar la formación de identidades nacionales? Una propuesta de análisis a partir de manuales escolares italianos.
Josep M. Pons-Altés 619

Cambios sociales y género: una propuesta educativa para una sociedad compleja.
Ana Salas Canela 627

El cine: más que un recurso didáctico para la motivación del estudiante.
Víctor Manuel Cabañero Martín y Miguel Ángel Novillo López 637

El currículo de educación intercultural bilingüe de Ecuador. Una propuesta innovadora en educación que posiciona al docente como docente-investigador.
Ramón Méndez, Virginia Gámez Ceruelo y Juan Carlos Brito 647

El patrimonio histórico-educativo: una mirada desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.
Mª Raquel Vázquez Ramil 663

La enseñanza de la Historia en el colegio de bachilleres de México. Hacia una propuesta para el diseño curricular desde los problemas del presente.
Ariana Toriz Martínez 677

El uso de videojuegos en el aula universitaria para la enseñanza de la historia medieval: una propuesta de trabajo.
Adrián Elías Negro Cortés 687

Paisajes fluviales y carreteras. Una simbiosis al servicio de la enseñanza aprendizaje en el aula.
Agustín Cuello Gijón 695

La Segunda Guerra Mundial, el Holocausto y el cine en 4º de ESO.
Igor Barrenetxea Marañón 705

Investigar junto a la comunidad: el caso de la enseñanza de la "ocupación de la Araucanía".
Alexis Andrés Sanhueza Rodríguez 715

Mucho más que plantas y animales. Proyectos de Ciencias Sociales en Educación Infantil
Claudia Gesto Liñares y Xosé Armas Castro 727

Presencia de los conceptos sociales en las bases curriculares de Educación Básica.
Marta Castañeda Meneses, Gabriela Vásquez Leyton y Elizabeth Montanares Varas 739

Sumak Kawsay. Una innovación didáctica en clave intercultural para una enseñanza de la educación para el desarrollo sostenible desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.
Joseba I. Arregi-Orue, Aritza Saenz del Castillo y Ana Isabel Ugalde 749

¿Qué conexiones hay entre la enseñanza de la Historia y la Educación para la Ciudadanía global?.
Julia Tosello y Antoni Santisteban Fernández 759

¿Por qué los piratas llevan parche? Una propuesta de Historia humanizada para la enseñanza de las CCSS.
Mariona Massip i Sabater 769

El proyecto pinceladas de mujer: enseñar Historia de las mujeres artistas desde la empatía histórica audiovisual.
Cristian Requena Palacios y Laura Triviño Cabrera 781

Tensiones entre enseñanza de la Historia y memoria histórica en Paraguay. Propuestas para la enseñanza de una «historia con memoria».
Carolina Alegre Benítez 791

Qué ocurrió cuando visitamos el museo con las manos fuera de los bolsillos…
Carmen Serrano Moral 801

"Kultura ondarea saria": una propuesta para abordar el aprendizaje del patrimonio cultural vasco en la Educación Secundaria.
Amaia Goikoetxea Marques y Carlos Javier Puerta Sesma 813

Una Prehistoria compleja: revisión crítica de los tópicos en la representación cinematográfica para transformar su enseñanza.
Paula Jardón Giner y Clara Pérez Herrero 827

Las vanguardias artísticas desde lo femenino y social: el Arte como vehículo para la educación de la Historia y la construcción de referentes.
Dorleta Apaolaza-Llorente 839

Las series de TV como recursos para la enseñanza de la Historia. La transición democrática en España en la serie Cuéntame.
Antonio Pantoja Chaves ..... DESAUTORIZADO (p. 850) 851

La cartografía histórica como recurso didáctico.
Mª Montserrat León Guerrero 861

Diálogos entre la disciplina histórica y la historia escolar: la enseñanza de la historia de actores cotidianos en el currículo y los materiales curriculares de Educación Básica chilena.
Néstor Urrutia Muñoz y Sixtina Pinochet Pinochet 871

El geoparque como recurso didáctico: espacio geográfico, montaña y paisaje.
Rubén Fernández Álvarez 883

«La ciudad educadora». Instrumentos didácticos para el aprendizaje del entorno social y cultural en Educación Infantil mediante proyectos educativos: el ejemplo de Málaga romana.
Belén Calderón Roca 895

Parte III. Aprendizaje y alumnado de Ciencias Sociales 907

¿Qué es la democracia? Ideas del alumnado sobre su escuela, su familia, sus amistades, los movimientos sociales y la televisión.
Juan José Salinas Valdés y Montserrat Oller Freixa 909

Aprendizaje basado en objetos en Educación Secundaria: primeros resultados de una experiencia didáctica.
Alejandro Egea Vivancos y Laura Arias Ferrer 919

Aprendizajes sobre la memoria histórica en la Educación Primaria: resultados de una propuesta de investigación-acción.
Rosa Margarita Osorio Ruiz, María Elizabeth Osorio Ruiz y Gustavo A. González Valencia 933

La construcción de relatos sobre problemas sociales relevantes locales de alumnos de ciclo superior de Primaria en la era digital.
Jordi Castellví Mata 943

Desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en estudiantes secundarios. Un estudio de caso.
Carlos Muñoz Labraña, Bastián Torres Durán, Gabriela Vásquez Leyton y Nelson Vásquez Lara 953

Aprendizaje de la historia del África subsahariana desde una perspectiva decolonial y su relación con la evolución de los prejuicios del alumnado.
José Manuel Maroto Blanco y Rosalía López Fernández 963

La sensibilización a partir del patrimonio cultural.
Leticia Castro Calviño y Belén Mª Castro Fernández 975

Sujetos-víctima o sujetos-políticos. Las concepciones de los y las estudiantes chilenas sobre los roles de las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.
Jesús Marolla Gajardo 985

Las narrativas de un grupo de chicos y chicas adolescentes sobre la crisis económica.
Rafael Olmos Vila 995

Abrir la escuela al entorno. Medios de comunicación local y educación para el desarrollo sostenible.
Meriam Boulahrouz Lahmidi, Rosa M Medir Huerta y Salvador Calabuig i Serra 1005

Aprendizagem através da interpretação de objetos: um estudo com alunos portugueses.
Helena Pinto 1017

Las representaciones sociales del alumnado de 6º de Primaria sobre la Edad Media. Un estudio de caso.
José Ángel Armas Castro y Jorge Conde Miguélez 1029

Ciudad, ciudadanía y compromiso social en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria.
Alfredo Gomes Dias, Rebeca Guillén Peñafiel, Ana María Hernández Carretero, Francisco Javier Jaraíz Cabanillas y María João Oliveira Antunes Barroso Hortas 1039

Una propuesta de ciencia ciudadana para la educación patrimonial: Civitas.
Pilar Rivero Gracia e Ignacio Gil-Díez Usandizaga 1051

Trabajando a partir de conflictos socioambientales de nuestro mundo. Retos para la sostenibilidad curricular y oportunidades para la Didáctica de las Ciencias Sociales.
Jorge Ruiz-Morales 1061

Laudatio al profesor Joan Pagès 1071

Las aportaciones de Joan Pagès Blanch a la Didáctica de las Ciencias Sociales.
Antoni Santisteban 1073

Prólogo

Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales, quiere dar a conocer cuáles son los problemas generadores de conocimiento didáctico y profesional en un área de conocimiento con una trayectoria de treinta años y que se expone a un profundo reemplazo generacional.

La Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), en ese tránsito, quiere ofrecer a la nueva generación de docentes una amplia visión de qué se investiga, qué debates se abordan, qué resultados ofrece y cómo nos puede orientar en la necesaria innovación docente que nos exige el mundo cambiante en el que nos ha tocado vivir. En esa búsqueda constante de nuevas y mejores formas de enseñar, en la que se encuentra inmerso siempre el buen profesorado que reflexiona sobre su práctica y sobre los aprendizajes de su alumnado, sea cual sea la etapa educativa en la que desarrolla su labor, nuestra área ha ido tejiendo y enriqueciendo su cuerpo científico, desarrollando investigaciones que tratan de responder a los retos educativos que se le presentan y dejando un importante legado a la nueva generación de profesorado que se incorpora a la Didáctica de las Ciencias Sociales.

A través de esta publicación, reconociendo la importante labor de quienes hace casi tres décadas dieron los primeros pasos en nuestra área, la AUPDCS pretende alentar la labor investigadora e innovadora de sus profesionales, y especialmente de sus nuevas promociones, para que realicen un esfuerzo por acercarse al curriculum desde una perspectiva que no puede ser ya la disciplinar sino que ha de ser, necesariamente, la del aprendizaje del alumnado, la de la construcción del conocimiento escolar.

La monografía recoge aportaciones de tres generaciones de profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales que, no solo se mueven en torno a preocupaciones de corte metodológico, encerradas en el campo de conocimiento, sino que abordan los nuevos problemas y retos que emergen de un colectivo sensible a una sociedad en constante convulsión, agitada por

problemas políticos, sociales, económicos, territoriales y medioambientales.

Los bloques de contenido que estructuran el libro ofrecen una amplia visión de investigaciones y propuestas de innovación educativa, especialmente, en formación del profesorado de Ciencias Sociales. Constituyen una rica perspectiva de modelos de desarrollo profesional de docentes críticos, comprometidos con una interpretación de los contenidos curriculares que sea sensible a los problemas del presente y, especialmente, con una visión de la enseñanza más conectada con el conocimiento escolar y cotidiano del alumnado que, a partir de sus ideas y concepciones, quiere profundizar en nuevos modelos de enseñanza de *lo social*.

Nos fortalece que estemos ante una comunidad científica cada vez más preocupada y concienciada con el compromiso prioritario de educar para una ciudadanía democrática. No hay dudas de que, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, hemos de contribuir a la construcción de ciudadanos y ciudadanas capaces de interpretar la realidad que les rodea desde la complejidad que entrañan las múltiples variables que la conforman (histórica, geográfica, económica, artística, antropológica…, etc.).

Ello obliga a nuestra área de conocimiento a una búsqueda constante de nuevas formas de enseñar las Ciencias Sociales que lleva, no solo a repensar el desarrollo del currículo (cuestionando contenidos o actualizando estrategias) para dotar de verdadera utilidad a los aprendizajes del alumnado, sino también a revisar los modelos de formación del profesorado responsable de su enseñanza, para que sean docentes investigadores y reflexivos, capaces de otorgar sentido y significado a los contenidos sociales que abordan en su contexto profesional.

En definitiva, con el conjunto de aportaciones recogidas en este libro, nos planteamos qué se ha investigado en Didáctica de las Ciencias Sociales y cómo los resultados de esas investigaciones han contribuido y contribuyen en la actualidad a revisar y generar modelos de innovación docente y educativa.

Las editoras

Parte I

Formación del profesorado

THE INITIAL EDUCATION OF HISTORY TEACHERS IN EUROPE: SYSTEMS, CURRICULA, STANDARDS - A COMPARATIVE APPROACH

Alois Ecker
alois.ecker@uni-graz.at
Universidad de Graz (Austria)

1. Introduction

In my following presentation, I would like to give you some information about a recently finished comparative study on the initial teacher education of teachers of the historio-political education in Europe, i.e. history teachers as well as teachers for subjects 'social studies' and subject 'citizenship education'.

The historio-political subjects are important instruments of education to promote an analytic and realistic description of concrete political, social, cultural and economic developments of the societies we are living in today. In addition, teachers of these subjects have high responsibility in educating the next generation to discover the common values of human societies in a global perspective such as human rights, democracy, the rule of law, social responsibility, mutual understanding and tolerance. It is therefore crucial today to discuss and compare the aims, the content and the methodology in teacher education of these subjects in a transnational perspective.

2. Organization and Methodology of the project

Between 2010 and 2013 a number of experts from key universities of teacher education all over Europe were invited to do research on the initial teacher education of subjects 'History', 'Civic/ Citizenship education', 'Politics', 'Social Studies' and 'Cultural Studies'. More than 46 institutions of 33 countries in the European Higher Education Area

(EHEA) have been investigated on the existing full study programs in these subjects.

Co-ordinated by the Department of History Didactics at the University of Vienna, Austria, they answered various sets of questions, dealing e.g. with the institutional structures of teacher education, the models of teacher training, the legal framework of full study programs, the aims as written down in the curricula as well as through guidelines and conceptual papers or comments to the curricula, the content of the curricula (including the content of subject oriented courses, subject didactic courses and courses of general didactics), the 'didactic concepts' (i.e. the pedagogy and the methodology) of the professional training, the forms of assessment, the forms of practical training, the tutorial systems, and the forms of induction during teacher education.

Building on former pilot studies[1] the actual study on teacher education in the field of the **C**ivic and **H**istory **E**ducation (= the CHE Study) was based on a threefold approach:

1. In the first phase of the underlying research a detailed questionnaire had been answered by each partner institution regarding the topics described above.
2. In a second phase, the results of the individual investigation in the 33 countries were collected by the Vienna based research team who developed a draft version of the comparative study. The draft results were then discussed at two expert meetings and further fine-tuned by additional investigation and cross-checking of data and results.
3. Parallel to this investigation against the questionnaire, and parallel to the development of the comparative study, four thematic groups were working on crucial aspects of initial teacher education such as 'the professional education of the teacher trainees', 'the education and training of media literacy', 'the interdisciplinary relationship between history and citizenship', and 'the training for dealing with conflict resolution and conflict management'.

[1] Ecker. Alois (ed.). (2003). The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in 13 member states of the Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing; Ecker. Alois (ed.). (2004). The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in South-East Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

International educational institutions, such as the Council of Europe's History Education Unit, the European Association of Teacher Educators (Euroclio[2]) and the Georg-Eckert-Institute were involved in the CHE-study as partners. The results have been reflected and committed at the level of educational policy by all the 47 member states of the Council of Europe, being actually the largest intergovernmental organization of Europe[3].

First results of the **C**ivic and **H**istory **E**ducation-Study are available on the web-portal of the project (www.che.itt-history.eu) and will be published by the Council of Europe. The electronic versions of the results of the former studies, as well as the draft version of the new study are available on the web-portal of the CHE-project as well: (http://che.itt-history.eu/index.php?id=42 or http://itt-history.eu/index.php?id=25).

3. The rationale of the CHE-Study

More than 50% of the teachers for lower and upper secondary schools in Europe are going to retire within the next 10 to 12 years. This demographic turn in the cohort of secondary school teachers is first of all an organizational challenge for educational planners, for teacher training institutions and for school administration. But the substitution of more than a generation of teachers will not only represent a demographic change, it will also mark a social challenge and a risk as concerns the culture of teaching and learning history or of the other CHE-subjects.

Subjects such as history, social studies and civic education are expected to play a significant role in forming the socio-political identity of the future citizens of Europe. In public view teachers of these subjects are expected to develop in pupils the skills necessary for democratic citizenship, intercultural dialogue, mutual understanding and tolerance. The nature and quality of the education and training that teachers of these subjects receive, therefore, seems crucial.

Taken schools as key institutions to develop historical consciousness and historical culture of the young generation, the project group wanted to know, what kind of historical, social and political competences were supported by the actual teacher education programs in the different places and institutions all over Europe, and what concepts the future teachers were educated for?

[2] Cf. http://www.euroclio.eu/new/index.php (05/01/2015).
[3] Cf. http://hub.coe.int/ (02/10/2014).

4. The overall picture on teacher education in Europe

The European Higher Education Area[4] covers a relatively large geographical area. However, when doing research in this Area, one quickly detects, that the picture of the educational systems is not coherent at all - there exists a plurality of national concepts and structures, which is also reflected in teacher education. But beyond such plurality and heterogeneity, there exist similarities for teacher education in the 33 countries. Especially since the implementation of the consolidated process for Higher education studies, the so called Bologna-Process,

- teacher education studies take mostly place at tertiary education level, i.e. universities or pedagogical universities,
- the teacher trainees follow stand alone teacher education curricula, which are to be studied separately from the academic studies of the subject.
- Teacher education studies are organized at BA, MA and PhD levels. Trainee teachers for primary and lower secondary school level finish their university studies at BA-level (with an average length of studies including the induction phase of 3 to 4 years), while those for (lower and) upper secondary level finish their university studies at MA-level (with an average length of studies including the induction phase of 4 to 5 years; in some countries like A, D/BW or CH, studies last even longer).
- *Percentage of professional training per level of school*
  Almost all the curricula attribute an average of around 20% of the study time to professional training (i.e. general didactics, subject didactics and practical training). While around 80% of the study time are given to academic/subject oriented training. More time is devoted to professional and practical training at institutions, where trainee teachers are educated for primary and lower secondary schools, while there is less time given to professional training for trainee teachers of upper secondary schools.
- *Common cultural goals*
  Despite all differences and contradictions in the organization of studies, which is shown in detail in the CHE-Study, the national curricula follow a framework of common cultural goals in teacher education. The agreed cultural consensus – building the

[4] See the official website of the EHEA on http://www.ehea.info/ (02/10/2014).

framework for many measures of cultural and educational work and being detectable in the general aims and guidelines of school curricula and/or the study programs at universities all over Europe – refers to the values of democracy, human rights, the rule of law, freedom, equality, solidarity and tolerance.

5. Initial teacher education in the CHE-subjects in Europe - The general picture

As shown in the country overview for the study year 2009/2010, in most European countries the focus in teacher education was given to subject 'history' as the major subject of historio-political education.

In all 33 countries of our sample there existed full study programs for initial teacher education, which were dedicated either to the single subject 'History (Teaching)' or to a combination, where subject 'History' was the main subject of teacher education but had to be studied either in a fixed combination with a second subject or in a broader umbrella with other subjects like 'social studies' or 'civic education'.

There were just some countries which offered stand-alone study programs in 'civic education' or 'citizenship education' (e.g. CH, MD, SK, UK) and some others, which offered stand-alone programs in 'social studies' (BEnl, CZ, DE, MK, NO, SE, TR, UK) or 'politics' (BEnl, DE).

6. Aims, Content and methodology in study programs of teacher education of the CHE-subjects – selected items

Varieties on the level of aims, content and methodology in study programs of teacher education of the CHE-subjects are of course still bigger than the organizational dimension of studies we highlighted above.

Aims - Examples for professional profiles in the education of subject teachers

Professional profiles for teacher education are helpful to define clearly the goals of education and training and especially the competences expected to be achieved at the end of studies by the individual teacher trainees.

Taken these profiles as an indicator for the conception at the bottom of a teacher training curriculum, we identified four different professional profiles – one could also say: four different role models of what is expected

to be performed as a subject teacher. As prototype of such profiles, we can describe four relatively distinct examples:

a) The subject teacher as a variation of the general profession as a teacher
b) The scientifically trained subject teacher
c) The subject teacher as an active developer of historio-political culture
d) The subject teacher as facilitator of knowledge and methodology for acquiring socio-political orientation.

Content - Key competences of subject teaching in the CHE-subjects

During the last thirty years the understanding of the historio-political subjects has changed quite enormously. Taken the school subject 'history' as an example, we notice most theoretical discussions in history didactics converging today in the development of 'historical literacy' and 'historical consciousness' as the main goal for the education of young pupils and students. Concerning such understanding of history teaching, the results of our study show a relatively optimistic picture. From all the institutions we got a strong answer for a new conception of the subject 'history'. Teachers of subject 'history' for tomorrow's school get, as it seems from our survey, a relatively clear theoretical education for the development of 'historical consciousness', historical thinking' and 'historical culture'.

In comparison to the previous study, more emphasis was also given to the training of analytic skills, e.g. by the analysis and comparison of history textbooks, by comparing different historical narratives or by discussing the construction and de-construction of historical narratives.

As regards the aspects of multiperspectivity, and especially multi- und intercultural approaches by history teaching, the curricula differ much more and thus the European survey is not so convincing.

When we ask for the contribution of the teacher training curricula to aspects of citizenship education such as the ability to analyze conflicts, to take subject history as a field of learning not only about conflicts but also about conflict management and conflict resolution, there is not much encouragement coming from the guidelines of teacher training curricula so far.

Methodology, application of research methodology

Another set of questions went to the training of research methods during subject courses. E.g. for subject 'history' we asked among other, which of the following methods were trained explicitly and to which extent: Hermeneutics of history, quantitative analysis of data, working with statistics, qualitative analysis of data, discourse analysis, oral history, action research, working in and with archives, working in and with museums, working with media sources (pictures, films). The skills and abilities described above get growing attention in the various teacher training curricula. There is a tendency to put more awareness on the teacher trainee's skills to apply research methods adequately, also when working in the classroom.

A long set of questions referred to aspects of subject didactics. We asked for the quantitative significance in training courses of aspects such as the construction and de-construction of historical narratives, intercultural dialogue in history teaching, use of historical research skills in teaching, etc.

Another set of questions went to the planning and organizing history lessons, observing the teaching of history, analyzing the teaching process (e.g. by video), Teaching history through directive structure, Interactive teaching (e.g. pupil-centred learning), process-oriented forms of learning and teaching, organizing project-work in subject teaching, use of media, or use of information-technology in subject teaching.

As a general trend from the data survey we can say: More emphasis seems to be given to aspects of classroom management, interactive forms of steering the learning process, and to process-oriented aspects of teaching and learning. As far as subject didactics is understood in a more narrow sense as the training of methodological skills to deal with subject information in a more scientifically oriented approach, a strong effort has been made during the last decade to bring such aspects into the curricula of teacher education.

Only as soon as we look beyond such framework and ask for the more complex competences of e.g. bringing the historical information closer to the environment of today's students, thinking in transdiciplinary dimensions and/or train the students to actively use the knowledge and skills acquired during university courses, there is not much encouragement by the actual teacher training curricula to do so.

This also holds for the training of media literacy: As long as the questions go to the more general aspects like 'the use of media', the curricula correspond to such goals. As soon as active and practical competences are

required, like 'the use of collaborative tools and Web 2.0 in history teaching' or the 'Production of AV-products like CD-ROM, videos, films, websites', there is not much emphasis given by the curricula.

A similar tendency can be observed with communicative competences. The relevance of high quality in the classroom communication for the learning process has been widely discussed in general didactics as well as in subject didactics. However, when asking for the emphasis on ke y-competences in communication such as the ability to give feedback, to listen actively to the other or to train non-violent communication there is still few encouragement given to these competences by the curricula.

Also, when asking for key-competences to active participating as citizens in society, the surveys are not very much encouraging: Relatively high emphasis is given to knowledge of political systems as well as to information on civic institutions. However, this is not the same with aspects which might also be regarded as being important for the understanding of today's politics and society like 'gender aspects' or 'cultural and/or linguistic diversity in society'. It might also be surprising that aspects such as the 'training for active fighting racism and xenophobia' get not very much attention in general.

7. Conclusion

As shown in various details, the results we have got from this survey brought into light a rather heterogeneous picture of the education of teachers for the Civic and History Education in Europe. While the subject oriented knowledge and skills are in the process of being adapted to competence-oriented concepts, some key competences which are expected to give orientation on the political and social dimensions of the European society like dealing with gender issues, dealing with diversity, dealing with human rights education or with global education are partly missing a cl earer theoretical basement as well as a cl ear representation in the curricula of teacher education.

New conceptions for the teaching of history and for citizenship education have been developed for the 21st century in the framework of the European Commission and in the framework of the Council of Europe. However, common guidelines or standards as concerns the goals, the content and the methodology in teaching the CHE-subjects are not that much visible so far.

Asking whether the actual curricula for teacher education in the CHE-subjects are written to promote knowledge, skills and values for the education of the European citizen of the 21st century, we observe valuable progress on both the level of content and the level of methodology/didactics. However, there might be stronger debate on the values, the goals, the scientific basement as well as the content and the methodology of active participation in society, politics and culture.

ENSEÑAR A INTERPRETAR HISTÓRICAMENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN SOBRE EL MANEJO DE FUENTES HISTÓRICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Delfín Ortega Sánchez
dosanchez@ubu.es

Bruno P. Carcedo de Andrés
bpcarcedo@ubu.es

Pilar Blanco Lozano
pblanco@ubu.es

Universidad de Burgos

1. Introducción

Desarrollar el pensamiento histórico en el aula implica cuestionar la Historia como saber objetivo, expositivo, acrítico y definitivo, facilitando la generación de inferencias, la comprensión del carácter constructivo de la narración o explicación histórica (Cooper, 2002) y el pensamiento creativo del alumnado (Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013). En este sentido, necesita de planteamientos investigativos, y éstos, del manejo de fuentes históricas (Barton, 2010; González-Monfort, Pagès y Santisteban, 2011; Lévesque, 2008; Seixas, 1998; Wineburg, 1999; 2001). Enseñar y aprender a pensar históricamente requiere, por tanto, de los procedimientos metodológicos necesarios para la adquisición de destrezas cognitivas propias de la disciplina, y la comprensión de los límites de la explicación y de la narrativa histórica. Estas destrezas incluyen la argumentación e interpretación históricas a partir de la selección y evaluación de fuentes. En su base reside la narrativa histórica y el desarrollo de los procedimientos del método histórico (González-Monfort, 2006).

Existen argumentos sólidos para considerar la interpretación histórica y la resolución de problemas históricos como la forma en que los y las estudiantes habrían de aprender Historia (VanSledright, 2002). En efecto, la Historia habría de enseñarse como interpretación, como «a type of pedagogy that aims

to help students not only understand other peoples' interpretations of the past, but also help them learn to construct their own interpretations of past.» (Martell, 2011a, p. 5). Este enfoque de la enseñanza de la Historia exige hacer de la investigación un elemento indispensable en la formulación de preguntas históricas a partir de evidencias, en la comparación de las percepciones pasadas y presentes de eventos históricos, y en la toma de posicionamientos en debates de carácter histórico.

Aprender Historia como interpretación ayuda a los y las estudiantes a la comprensión de la naturaleza constructiva e intencional del conocimiento social, y de la multiplicidad de perspectivas, en ocasiones, contrapuestas. Desde esta perspectiva, la Historia

> is not a set story, but rather something that requires investigation and presents controversy. History is not simply a set of known facts to be learned, but rather something students must construct, debate, and in some cases even struggle to make sense of (Martell, 2011a, p. 3).

Interpretar históricamente en el aula habría de partir, necesariamente, de la lectura dialógica, tratamiento y contraste de fuentes (Pagès y Santisteban, 1994), más allá de la memorización declarativa o el mero desarrollo procedimental del conocimiento histórico. En este sentido, la enseñanza de la Historia en la escuela ha de proporcionar a los y las estudiantes la capacidad crítica necesaria para una óptima recepción de las narrativas históricas. Esta capacidad crítica supone preguntarse sobre los autores y autoras de los relatos, sobre las razones de su construcción, sobre las fuentes históricas manejadas, sobre la existencia de narrativas alternativas a la propuesta (semejanzas y diferencias) o sobre su credibilidad (Seixas y Peck, 2004).

La interpretación de la Historia a partir de las fuentes constituye uno de los aspectos fundamentales en la formación del pensamiento histórico (Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010; Santisteban, 2010). Interpretar datos o fuentes implica incorporar la propia experiencia histórica, a partir de los problemas históricos planteados, donde el alumnado «pone en juego su experiencia histórica para el desarrollo de la competencia histórica» (Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010, p. 120).

Desde el ámbito de la formación del profesorado y del profesorado novel, estudios de caso evidencian que, a pesar del uso rutinario de fuentes históricas en el aula, el profesorado principiante raramente trabaja procedimientos como el contraste de evidencias contradictorias (Mayer, 2006). El control del aula, el cumplimiento del currículo oficial y las dudas sobre la capacidad del

alumnado para pensar críticamente sobre la Historia son algunos de los obstáculos referidos por el profesorado novel para utilizar la investigación histórica en su práctica docente (Hover y Yeager, 2004), y las posibles razones de su alejamiento de los aprendizajes adquiridos en Didáctica de la Historia.

En este contexto, la presente investigación pretende revelar las potenciales dependencias de las fuentes históricas manejadas por los y las estudiantes durante su etapa escolar en las programaciones de su futura práctica docente, y en el desarrollo de la competencia de interpretación histórica en el aula de Ciencias Sociales. Como hipótesis alternativa (H_1) se plantea la dependencia efectiva de las fuentes utilizadas en el aprendizaje escolar del alumnado en el desarrollo de la futura práctica docente, y su independencia como hipótesis nula (H_0).

2. Método

2.1. Participantes

La muestra se compone de 46 mujeres (63.9%) y 26 hombres (36.1%) (N=72), estudiantes matriculadas y matriculados en el cuarto curso del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria de la Universidad de Burgos. Su selección ha respondido a criterios selectivos intencionales, en función del grado de adecuación a los objetivos (Rodríguez, Gil y García, 1996). La muestra estuvo condicionada por la participación y accesibilidad del profesorado responsable, llevando a cabo un muestreo no probabilístico y no estratificado. La selección de su procedencia académica ha sido escogida en atención a su proximidad a la finalización de los estudios de Grado y, por tanto, a la maduración y mayor grado de definición de sus representaciones y posicionamientos sobre el objeto de estudio, con anterioridad al inicio de su ejercicio docente.

2.2. Instrumento

El instrumento empleado para el vaciado y análisis de datos es el cuestionario mixto, seleccionado como técnica específica estandarizada en la obtención de información estructurada para la toma de decisiones desde la educación superior (Meneses y Rodríguez, 2011). Su diseño contempla seis bloques de contenido estructural (Tabla 1).

Cód.	Descriptor
B1	Identificación de las fuentes primarias/secundarias para la construcción del conocimiento histórico.
B2	Las ciencias historiográficas, y el estudio y análisis crítico de fuentes históricas.
B3	Importancia e idoneidad de las fuentes históricas para la construcción del conocimiento histórico.
B4	Manejo de fuentes históricas durante la etapa escolar.
B5	Manejo de fuentes históricas en la formación inicial del profesorado.
B6	Manejo de fuentes, interpretación histórica y tiempo en el ejercicio docente.

Tabla 1. Bloques de contenido estructural. Fuente: elaboración propia

Los bloques 4 y 6, cuyos análisis se presentan en esta investigación, se componen de 22 ítems sobre el manejo y valoración del tratamiento didáctico de distintas fuentes históricas documentales, museísticas, periodísticas, audiovisuales, literarias, orales y etnográficas, entre otras. Ambos bloques adoptan una escala de estimación tipo Likert con cinco opciones de valoración: 1 (en total desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (ni en acuerdo ni en desacuerdo), 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

El análisis de la consistencia interna del instrumento se realizó mediante el cálculo del estadístico alfa de Cronbach. Este estadístico arrojó un resultado superior a .60 (p-valor = 0.904), valor considerado óptimo en estudios sociales de carácter descriptivo y exploratorio.

2.3. Diseño y procedimiento

La investigación se posiciona en los principios metodológicos cuantitativos exploratorios. La aplicación del instrumento tuvo lugar entre el 27 de noviembre y el 5 de diciembre de 2017, situando su desarrollo temporal en el primer semestre del curso académico 2017/2018. Los y las estudiantes participantes se encuentran matriculados en la asignatura obligatoria de 4º curso *Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio* (social y cultural). En todo momento, se garantizó a los y las participantes el anonimato de sus respuestas y de su posterior tratamiento.

2.4. Análisis de datos

Los datos numéricos obtenidos han sido procesados con el software SPSS v.24. Se ha llevado a cabo un análisis estadístico descriptivo, a partir

de las frecuencias, las medias y la desviación estándar de los resultados totales, e inferencial, mediante tablas de contingencia y chi cuadrado.

Para determinar la estructura y validez del constructo del instrumento, aplicamos la técnica estadística multivariante de análisis factorial, a partir del método de extracción de máxima verisimilitud y del método de rotación varimax. El tipo de rotación de factores empleado aplica la regla de Kaiser de autovalores mayores que 1. Este modelo permite identificar niveles de correlación o relación teórica entre las variables establecidas, reducir su número y sintetizar los datos de acuerdo con el objetivo del estudio.

Con el fin de conocer las posibilidades de factorización de la matriz, y con carácter previo al análisis, examinamos la matriz de correlaciones/ covarianzas entre variables con la aplicación del test de esfericidad de Bartlett, y el cálculo del índice de medida de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO). Los resultados obtenidos en la prueba KMO (.539) y en el test de esfericidad ($X_{gl.946}$ = 1832,474; p < .000) nos indican la adecuación de la matriz para ser factorizada.

La solución obtenida supera el 60% de la varianza total explicada (66.756%), nivel considerado satisfactorio.

Con el propósito de confirmar el grado de dependencia de las variables seleccionadas y comprobar la H_1 se ha empleado el estadístico X^2 de Pearson.

3. Resultados

La saturación de ítems por factor se recoge en la matriz de factores rotados válidos (3-4 ítems por dimensión) (Tabla 2).

Con el objeto de suprimir coeficientes menores, han sido eliminados los ítems con valores muy bajos o correlaciones negativas. Igualmente, para la validación de la escala, han sido suprimidos los valores menores a <.32

De los 13 f actores obtenidos tras el análisis, la matriz presentada incluye los factores conformados por variables correlacionadas fuertemente entre sí.

		Factor							
	Fuente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**12**
Etapa escolar	Registros sonoros	,838							
Etapa escolar	Refranes	,728							
Etapa escolar	Producciones cinematográficas	,562			,484				
Etapa escolar	Cómics/ilustraciones	,527							
Etapa escolar	Museos	,487		,387					
Etapa escolar	Prensa digital		,837						
Etapa escolar	Prensa escrita		,821						
Etapa escolar	Entrevistas	,391	,559						
Etapa escolar	Publicidad	,470	,482		,369				
Etapa escolar	Biografías		,373				,326		
Práctica docente	Canciones y danzas populares			,640	,386				
Práctica docente	Museos			,589					
Etapa escolar	Canciones y danzas populares	,549		,565					
Etapa escolar	Imágenes fijas			,553					
Práctica docente	Refranes			,392					,334
Etapa escolar	Textos literarios	,352		,381					
Práctica docente	Vídeos				,784				
Práctica docente	Producciones cinematográficas			,342	,685				
Etapa escolar	Vídeos				,524				
Práctica docente	Tiras de prensa/dibujos satíricos				,495				
Práctica docente	Entrevistas				,382				
Práctica docente	Documentos audiovisuales								
Práctica docente	Prensa escrita					,915			
Práctica docente	Prensa digital					,748			
Práctica docente	Textos literarios					,623			
Práctica docente	Archivos						,698	,329	
Etapa escolar	Bibliotecas						,671		

Práctica docente	Bibliotecas			,327	,504		
Etapa escolar	Archivos				,466		
Práctica docente	Documentos históricos					,824	
Práctica docente	Documentos escritos					,769	
Práctica docente	Textos historiográficos			,336		,462	,321
Práctica docente	Narraciones históricas					,408	
Práctica docente	Biografías					,336	
Etapa escolar	Documentos históricos				,336		
Etapa escolar	Narraciones históricas		,343				
Etapa escolar	Documentos audiovisuales	,335					
Práctica docente	Registros sonoros		,321				,826
Práctica docente	Imágenes fijas		,410				,435
Etapa escolar	Tiras de prensa/dibujos satíricos	,390					

Tabla 2. Matriz de factores rotados válidos

Para determinar la relación de dependencia del manejo de fuentes históricas durante la etapa escolar de los y las estudiantes en su futura práctica docente, las variables consideradas para esta investigación (bloques 4 y 6) debían presentarse agrupadas en un mismo factor. Los tres factores resultantes recogen tres conjuntos de fuentes históricas principales: fuentes iconográficas y etnográficas, fuentes audiovisuales y fuentes documentales.

3.1. Fuentes históricas iconográficas y etnográficas

Este factor recoge la estrecha correlación existente entre las variables museo, canciones y danzas populares, e imágenes fijas. A pesar de que esta correlación no implica la existencia de una relación causal, los resultados obtenidos informan de su relación teórica en torno al manejo de fuentes de naturaleza iconográfica y etnográfica (Tabla 3).

		N			
Utilización	**Fuente**	**Válido**	**Perdidos**	$\bar{x}$	**Dt.**
Etapa escolar	Museos	72	0	3,40	1,134
Práctica docente	Museos	70	2	4,11	,860
Etapa escolar	Canciones y danzas populares	71	1	2,94	1,157
Práctica docente	Canciones y danzas populares	70	2	3,83	1,179
Etapa escolar	Imágenes fijas	72	0	4,31	,866
Práctica docente	Imágenes fijas	70	2	4,30	,823

Tabla 3. Fuentes históricas iconográficas y etnográficas

Con una distribución mayoritaria de las respuestas emitidas en valores de 3 (ni en acuerdo ni en desacuerdo. 27.8%) y de 4 (de acuerdo. 29.2%), los y las estudiantes consideran los museos como una de las fuentes presentes en el aprendizaje de contenidos históricos durante su etapa escolar. Esta tendencia se confirma en su potencial utilización en la práctica docente, alcanzando un destacado valor medio de 4.11.

Valores elevados se registran también en la utilización de imágenes fijas (fotografías, mapas históricos, gráficos, ejes –frisos- cronológicos, líneas temporales, árboles genealógicos, etc.), un tipo de fuente cuya utilización en la etapa escolar continuaría en la práctica docente de los y las estudiantes con un nivel similar de relevancia (4.31 / 4.30).

Por último, a pesar de la relativa heterogeneidad de las respuestas emitidas en el ítem «canciones y danzas populares», el alumnado tiende a reconocer la ausencia de estas fuentes en la enseñanza de la Historia durante su etapa escolar. Sin embargo, un 68.6% reclama su utilidad en la práctica docente.

El contraste de hipótesis realizado mediante el estadístico X^2 de Pearson devuelve un nivel de significación asintótica bilateral de $p < .05 = .011$ («museos») y .000 («imágenes fijas»). En consecuencia, aceptamos la H_1 planteada, por la que existe una dependencia efectiva de la utilización de los museos y de las imágenes fijas en la educación histórica del alumnado en el desarrollo de su futura práctica docente. Contrariamente, no se evidencia una correlación significativa en la fuente «canciones y danzas populares», devolviendo un nivel de significación asintótica bilateral de $p > .05 = .078$. En este caso, aceptamos, por tanto, la H_0, por la que ambas variables, a pesar de su correlación factorial, son independientes.

3.2. Fuentes históricas audiovisuales

Con valores medios (3 / 33.3%) y altos (4 / 40.3%), los y las estudiantes reconocen el empleo relativo de las producciones cinematográficas en la enseñanza y aprendizaje de la Historia durante su etapa escolar (Tabla 4).

		N			
Utilización	**Fuente**	**Válido**	**Perdidos**	**x̄**	**Dt.**
Etapa escolar	Producciones cinematográficas	72	0	3,15	1,096
Práctica docente	Producciones cinematográficas	70	2	3,70	1,121
Etapa escolar	Vídeos	70	0	3,69	,973
Práctica docente	Vídeos	70	2	4,21	,866

Tabla 4. Fuentes históricas audiovisuales

Esta utilización se reforzaría en su futuro ejercicio docente con valores mayoritarios de 4 y 5 (61.4%).

En esta línea, el significativo empleo de vídeos de naturaleza histórica durante la etapa escolar (59.7%) se consolida con los elevados valores atribuidos a la construcción del concepto temporal en su futura práctica docente (84.3%).

El contraste de hipótesis realizado mediante el estadístico X^2 de Pearson devuelve un nivel de significación asintótica bilateral de $p < .05 = .001$ («producciones cinematográficas») y .000 («vídeos»). En consecuencia, aceptamos la H_1 planteada, por la que existe una dependencia efectiva de la utilización de las producciones audiovisuales y de los vídeos en la educación histórica del alumnado en el desarrollo de su futura práctica docente.

3.3. Fuentes históricas documentales

Aunque los y las estudiantes tienden a rechazar la presencia del archivo como fuente en su aprendizaje de contenidos históricos (2.76), destaca la heterogeneidad de las respuestas emitidas. No obstante, se valida su utilidad en la futura práctica docente con valores medios cercanos a 4 (Tabla 5).

		N			
Utilización	**Fuente**	**Válido**	**Perdidos**	**$\bar{x}$**	**Dt.**
Etapa escolar	Archivos	71	1	2,76	1,314
Práctica docente	Archivos	69	3	3,57	1,036
Etapa escolar	Bibliotecas	72	0	3,69	1,070
Práctica docente	Bibliotecas	70	2	4,11	,894

Tabla 5. Fuentes históricas documentales

La presencia de la biblioteca como fuente para la construcción del conocimiento histórico mantiene, reforzado (4.11 / 81.4%), los valores medios, mayoritarios en 4, emitidos para la etapa escolar.

El contraste de hipótesis realizado mediante el estadístico X^2 de Pearson devuelve un nivel de significación asintótica bilateral $p < .05 =$ .002 («archivos») y .000 («bibliotecas»). En consecuencia, aceptamos la H_1 planteada, por la que existe una dependencia efectiva del tipo de fuente manejado («bibliotecas») o parcialmente ausente («archivos») en el desarrollo de la futura práctica docente.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos dan cuenta de la dependencia de las fuentes históricas manejadas por los y las estudiantes de Magisterio durante su etapa escolar en la proyección de sus futuras prácticas docentes. Esta dependencia informa de la resistencia de sus representaciones sociales sobre la utilidad de estas fuentes (museos, canciones y danzas populares, imágenes fijas, producciones cinematográficas, vídeos, archivos y bibliotecas) en la enseñanza de la Historia, frente a otras menos tradicionales como las biográficas, las orales, las literarias o las periodísticas.

El éxito de las propuestas didácticas basadas en la naturaleza constructiva e intencional del conocimiento histórico, y en la importancia de la evaluación cooperativa de las fuentes históricas por el alumnado, ha sido evidenciado por Santisteban, González-Monfort y Pagès (2010) para la Educación Secundaria, por Cooper y Capita (2004) para la Educación Primaria y por Cooper (2011) para la etapa de Educación Infantil, entre otros. Desde el ámbito de la formación inicial del profesorado, nuestro estudio sugiere una mayor investigación en varias direcciones. En primer lugar, la profundización en los tipos de conocimiento, experiencias y habilidades de los estudiantes de Grado para el diseño de actividades y

secuencias didácticas a partir de fuentes históricas. Esto nos lleva a preguntarnos por el tipo de programa de formación docente en Didáctica de la Historia para trabajar la interpretación histórica.

En segundo lugar, en caso de implementar programas de formación específicos, coincidimos con Seixas (1998) en afirmar la necesidad de realizar un estudio longitudinal que siga a los y las estudiantes durante sus prácticas docentes, y en sus primeros años de docencia, con el fin de revelar el impacto de su formación en Didáctica de la Historia y las posibles resistencias de sus representaciones sociales. En línea de los estudios realizados por Martell (2011a; 2011b) sobre formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y el profesorado novel en su primer año en el aula, este estudio podría partir del ámbito de la educación preuniversitaria, con el fin de determinar la forma y el lugar en que los y las estudiantes conciben la Historia como un problema de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 9, 97-114.

Cooper, H., y Capita, L. (2004). Leçons d'histoire à l'école primaire: comparaisons. *Le Cartable de Clio*, 3, 155-168.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.

Cooper, H. (2011). What does it mean to think historically in the Primary School? In L. Perikleous, y D. Shemilt, (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, (pp. 321-342). Nicosia: Kailas Printers / Association for Historical Dialogue and Research.

González-Monfort, N. (2006). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Tesis Dcotoral. Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona.

González-Monfort, N., Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En P. Miralles, S. Molina, y A. Santisteban (coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 221-232). Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Hover, S. D., y Yeager, E. A. (2004). Challenges facing beginning history teachers: An exploratory study. *International Journal of Social Education, 19*(1), 8-26.

Lévesque, S. (2008). Thinking historically. Educating students for the twenty-first century. Toronto: University of Toronto Press.

Martell, C. C. (2011a). A Longitudinal Study of Learning to Teach History as Interpretation. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, Louisiana, USA.

Martell, C. C. (2011b). *Longitudinal analysis of teacher education: The case of history teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.

Mayer, R. H. (2006). Learning to teach young people how to think historically: A case study of one student teacher's experience. *Social Studies*, *97*(2), 69-76.

Meneses, J., y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Pagès, J., y Santisteban, A. (1994). Elements per a un ensenyament renovat de les Ciències Socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la Història. En A. Argilés, U. Martínez, A. Moga, y J. Palos i G. Tribó (eds.), *I Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat* (pp. 109-166). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.

Santisteban, A., González-Monfort, N., y Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero, y P. Domínguez (coords.), *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico / Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Seixas, P., y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears, e I. Wright (eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Seixas, P. (1998). Student teachers thinking historically. *Theory & Research in Social Education*, *26*(3), 310-341.

Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.

VanSledright, B. A. (2002). Confronting history's interpretive paradox while teaching fifth graders to investigate the past. *American*

Educational Research Journal, 39(4), 1089-1115.

Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *The Phi Delta Kappan, 80*(7), 488-499.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past.* Philadelphia: Temple University Press.

IMPLEMENTANDO CON RÚBRICAS LA EVALUACIÓN. UNA PROPUESTA DESDE EL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

José-Manuel González González
joseman@unex.es
Universidad de Extremadura

1. Presentación y justificación, antecedentes

El pasado año 2016 un grupo de compañeros del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Extremadura (UEx), Facultad de Educación, dirigidos por el que esto suscribe, decidimos realizar una propuesta de innovación docente con el fin de mejorar y ser más efectivos en nuestra evaluación. Para ello, nos parecía, debíamos ser más objetivos, eliminando correcciones basadas en criterios personales, sobre todo en aquéllos ejercicios realizados relacionados con los seminarios.

Tras algunas consultas personales, y algunas reuniones, rompiendo algunas resistencias iniciales, comenzamos el proyecto todos los profesores del área de Sociales de Badajoz en ese momento, seis. Procedimos a redactar la petición, y el proyecto o grupo de innovación docente fue concedido por la Universidad de Extremadura en julio de dicho año. Desde entonces estamos desarrollando el proyecto, pues en junio de 2017 volvimos a solicitarlo, si bien ahora centrándonos en la virtualización de rúbricas.

Los objetivos que nos planteamos al inicio fueron:

- Actualizar y unificar las medidas de evaluación de la enseñanza en el seno del departamento, sobre todo en aquéllas asignaturas iguales impartidas por varios profesores.
- Fomentar la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes.
- Evaluar por competencias.
- Aplicar innovaciones didácticas para evaluar (uso de nuevas tecnologías).

En cuanto a referencias bibliográficas, los trabajos científicos que han abordado el tema de la evaluación, específica o globalmente, son numerosos. Cabe destacar dos publicaciones de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), la primera

de 2011 y titulada "La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales" (Miralles, Molina y Santiesteban coords., 2011), auténtica panoplia sobre el tema con interesantes reflexiones sobre prácticas evaluativas; en esa misma línea se encuentra el de 2014 titulado "Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales" (Pagés y Santiesteban coords., 2014), cuya relación con el proyecto a solicitar es también evidente, y fue una guía en algunos aspectos a indagar.

También localizamos artículos sobre la evaluación en Ciencias Sociales editados hace más de medio siglo en revistas de pedagogía (Fernández Huerta, 1953), lo que indica el interés del tema desde antiguo. Más actuales son también los artículos sobre la evaluación de Ciencias Sociales y Economía (Gómez y Martínez, 1997), sobre el modelo docente universitario y las nuevas tecnologías (Palomares, 2011), sobre evaluación continua en ciencias sociales (Herrero y Pastor, 2012) sobre las capacidades cognitivas en los exámenes de ciencias sociales (Gómez y Miralles, 2013), o sobre la educación por competencias en la educación superior (Cano, 2015).

A la necesidad de unificar sistemas de evaluación en el Departamento, se une la aparición en los últimos tiempos de una corriente que pretende que el alumnado utilice estrategias e instrumentos que faciliten la autorregulación de su aprendizaje, obteniendo una formación más satisfactoria (Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010; Taras, 2010). El objetivo es que aprendan a adaptarse a contextos de aprendizaje cada vez más exigentes y puedan progresar en su propio proceso de aprendizaje (Pintrich, 2004).

Uno de los instrumentos que favorece la autorregulación y en los que se están obteniendo mayores evidencias son las rúbricas (Alonso-Tapia y Panadero, 2010). Algunos de sus beneficios del uso de esta herramienta en el aprendizaje han sido documentados por Panadero y Jonsson (2013); más concretamente, se ha observado que la rúbrica permite mejorar el rendimiento académico, reduce la ansiedad, favorece la autorregulación, aumenta la transparencia de la evaluación y la autoeficacia. Algunos estudios centrados en la etapa universitaria son los realizados por Patchan, Charney y Schunn (2009) o, más recientemente, el desarrollado por Martínez-Lorca y Zabala-Baños (2015). Teniendo en cuenta los beneficios mencionados con anterioridad, surge la intención de querer implementar este instrumento en nuestra práctica educativa de manera conjunta.

2. Método (participantes, diseño, materiales, procedimiento)

Como hemos dicho, seis fuimos los profesores del departamento que participamos en el mismo inicialmente (Juan Luís de la Montaña Conchiña, César Rina Simón, Inés Rodríguez Sánchez, José-Manuel González González, Encarna Masot Rodriguez y Francisco España Fuentes), si bien, con el desarrollo del mismo se produjeron algunas bajas e incorporaciones (se dieron de baja los dos últimos y se incorporó Juan Ángel Ruiz Rodríguez). Tengamos en cuenta también que participó una doctoranda especializada en evaluación y rúbricas que procedía del Departamento de Ciencias de la Educación (María Jesús Fernández Sánchez).

Los componentes del proyecto desempeñaban sus labores pedagógicas en la Facultad de Educación y, en su mayoría, contaban en aquél momento con más de 20 años de experiencia docente; los sistemas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus respectivas asignaturas, pues, se habían ido adaptando a gran diversidad de técnicas, técnicas como la revisión por pares por ejemplo o la tutoría entre iguales.

Las asignaturas que más nos interesaban para aplicar las rúbricas eran aquéllas que tienen una carga práctica importante. En ese sentido las Didácticas de la Historia y de la Geografía eran las más adecuadas a ello, porque todas las semanas se realizaba un seminario de dos horas de duración, donde se podría experimentar con las rúbricas.

En cuanto al método, se comenzó trabajando mediante grupo de expertos, teniendo reuniones y contactos diversos; también se trabajó con método científico, planteando hipótesis, experimentando en el aula, y mejorando la herramienta de la rúbrica mediante ensayo-error.

Otra de las técnicas empleadas fue un taller de formación inicial, y la revisión bibliográfica de artículos académicos relacionados con el tema de estudio.

El diseño de las rúbricas partió de cero, primero mediante documentos Word, haciendo tablas (en origen sencillas, luego más complejas) que después se pasaron a Excel. Nos planteamos editar una base de datos, pero finalmente optamos por no complicar mucho el proceso de aplicación; interesaba que la plantilla fuera sencilla, en un solo folio, y que pudiera imprimirse o fotocopiarse con rapidez. También quisimos desde el principio que la aplicación de la calificación fuera eficaz y rápida, y no llevara a interpretaciones, algo que tampoco fue fácil inicialmente.

El procedimiento buscó la objetividad, e intentó abarcar todos aquéllos aspectos que intervienen en la exposición oral (Tabla 1), en la redacción

escrita (Tabla 2) y en el trabajo en equipo dentro de clase. El desarrollo duró casi cuatro meses, y dio lugar a varias pruebas previas o modelos en fase de experimentación. Al final se establecieron cuatro rúbricas, que eran las que más podíamos emplear en nuestro día a día. Potenciar el trabajo en equipo, la redacción y la oratoria son claves para formar a futuros docentes y en ello nos centramos. En definitiva, crear esas rúbricas nos parecía esencial.

NOMBRE DEL ALUMNO / GRUPO		x	Nota sobre 10
Criterio	**Niveles**		
I. Lenguaje oral (30%)	1. Lee demasiado, aburre.		0,5
	2. Lo dice casi todo de memoria, no consigue atraer la atención.		1
	3. La exposición es entretenida, pero el vocabulario o las expresiones verbales son demasiado pobres, demasiado técnicas o inadecuadas.		1,5
	4. La exposición es entretenida, domina la materia, pero el volumen y tono de voz no son del todo adecuados.		2,25
	5. La exposición es muy entretenida, ordenada, con una expresión verbal adecuada para la audiencia. Tiene imaginación, sentido del humor...		3
II. Lenguaje corporal (20%)	1. No controla el escenario (no establece contacto visual con los oyentes, no gesticula…)		0,5
	2. Establece contacto visual.		1
	3. Establece contacto visual y lo acompaña con gestos faciales y posturales adecuados.		1,5
	4. Actitud relajada, se desplaza por la clase y establece contacto visual acompañado de gestos.		2
III. Uso de apoyo visual (20%)	1. No hay un apoyo visual o es está mal hecho (no funciona, es anticuado, tiene errores, etc.)		0,5
	2. Hay un apoyo visual pero casi no se ve (porque las imágenes son muy pequeñas, tiene demasiado texto, está muy mal		1

	organizado, etc.)		
	3. El apoyo visual es adecuado, pero apenas se utiliza durante la exposición		1,5
	4. El apoyo visual es estético, atrae la atención y ayuda a comprender mejor las ideas		2
IV. Discusión con los oyentes (20%)	1. Se queda en blanco o no tiene en cuenta a los oyentes.		0,5
	2. Responde al público/profesor, pero lo hace de manera incorrecta o con una actitud poco asertiva.		1
	3. Responde con buena actitud, pero no lo hace correctamente.		1,5
	4. Responde de manera convincente y adecuada a las preguntas.		2
V. Equilibrio temporal (20%)	1. No concluye a tiempo.		0,5
	2. Concluye a tiempo, pero tras algún aviso decide leer lo escrito para terminar.		1
	3. Concluye de manera adecuada según los límites temporales, aunque algunos aspectos se han abordado de forma incompleta o con errores.		1,5
	4. Se adapta al tiempo de la exposición sin perjudicar el contenido de la misma.		2
CALIFICACIÓN	**I** | **II** | **III** | **IV** | **V** | **Total**		
OBSERVACIONES			

Tabla 1: Modelo de rúbrica: Exposición oral en el aula

Después de diseñadas, se procedió a subirlas al campus virtual de la UEx, para que pudieran ser conocidas por todos los miembros del equipo y para que pudieran usarse por los profesores en sus respectivas asignaturas y procesos correctores.

También se permitió que los alumnos las conocieran, aunque ellos no intervinieran en su diseño. Así podrían comentarnos si había algún apartado que no vieran oportuno, siendo el de notas y citas y el de edición los más cuestionados.

La mayoría de los profesores por ser ellos los que rellenaran las rúbricas, según su criterio corrector, salvo en el aula de máster, donde se permitió que fueran algunos compañeros seleccionados los que ejecutaran dicha tarea de coevaluación.

NOMBRE DEL ALUMNO / GRUPO		X	Nota sobre 10
Criterio	**Niveles**		
I. Organización (30 %)	1. El trabajo está mal organizado (sin apartados, sin criterio).		0,75
	2. El trabajo está poco organizado (algunos apartados, pero desordenados).		1,5
	3. El trabajo está bien organizado (apartados correctos, aunque con lagunas).		2,25
	4. El trabajo está muy bien organizado (equilibrio, apartados completos y en orden).		3
II. Redacción (40 %)	1. La redacción presenta errores graves y es escasa.		1
	2. La redacción presenta errores menores y es escasa.		2
	3. La redacción no es propia totalmente o no alcanza altas cotas, pero es bastante completa.		3
	4. Redacción propia, original, correcta y adecuada.		4
III. Índice y Bibliografía (10 %)	1. No usa índice o bibliografía.		0,25
	2. Usa un índice muy básico, pero no bibliografía.		0,5
	3. Tanto el índice como la bibliografía son escasos o con errores.		0,75
	4. El índice y la bibliografía son correctos y completos.		1
IV. Notas y citas (10 %)	1. El alumno no utiliza notas ni citas.		0,25
	2. El alumno utiliza algunas notas, pero con escaso criterio.		0,5
	3. El alumno utiliza algunas notas y/o citas.		0,75
	4. El alumno sabe citar siguiendo una norma común, e introduce las notas necesarias.		1
V. Edición e imágenes	1. La edición del trabajo es inexistente, y no contiene imágenes o gráficas.		0,25
	2. La edición es sencilla, poco cuidada, y con		0,5

(10 %)	ilustraciones poco significativas.						
	3. La edición está cuidada, aunque las ilustraciones no están referenciadas.						0,75
	4. La edición está muy cuidada, y las ilustraciones están referenciadas.						1
CALIFI-CACIÓN	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**Total**	
OBSERVA-CIONES							

Tabla 2: Modelo de rúbrica: Trabajo Escrito fuera del aula

3. Resultados

Entre los resultados obtenidos, el principal creemos que fue concienciar al profesorado del área, y al alumnado, de la importancia de la rúbrica como método más racional, más objetivo y más útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sobre todo para evaluar los trabajos prácticos y en grupo, pero también aquellos otros individuales.

Se realizaron y se aplicaron cuatro rúbricas: una para el trabajo escrito dentro o fuera del aula, otra para la exposición oral, y otra para el trabajo en equipo dentro del aula. Creemos, que con pequeñas mejoras que ya estamos introduciendo este curso, pueden aplicarse no sólo para las asignaturas de Ciencias Sociales, sino también para otras áreas muy diversas.

Los índices de aceptación entre el alumnado fueron muy positivos. En ningún momento se cuestionó por su parte el nuevo procedimiento. Las rúbricas se aplicaron sobre todo en la asignatura Didáctica de la Historia, aunque también en la Didáctica de la Geografía y en el máster de investigación.

Tengamos en cuenta que el proyecto se ha realizado con coste cero, y gracias a la implicación de los miembros del proyecto.

De algún modo, el beneficio fue doble; por una parte, tanto el profesor como los alumnos recibieron *feedback* más rápidamente y, por otra, se posibilitaba obtener información de evaluación previa, y se podía saber si el seminario había funcionado bien o no, lo que ayudaba a detectar errores en la propia práctica docente.

Aunque los resultados son dispares, en parte porque cada profesor realizaba seminarios diversos según su estilo y libertad de cátedra, las muestras obtenidas señalan que facilitar las rúbricas hizo que mejoraran en algunos aspectos del trabajo escrito, sobre todo incorporando el índice y la bibliografía, así como fueron apareciendo tímidas notas al pie en algunos casos, o en la inclusión de imágenes o una edición cuidada del trabajo, lo que mejoró su calificación. En cuanto a la exposición oral, conocer los ítems o apartados de la rúbrica permitió que se concienciaran sobre la necesidad de cuidar el lenguaje oral y corporal en sus intervenciones, favoreciendo romper el miedo escénico o el inmovilismo.

No se detectaron en general faltas de ortografía o gramaticales importantes. La organización del contenido fue en general correcta, si bien faltaban ideas propias y existió un evidente seguimiento de los consejos o ideas del profesor. También se evidenció, salvo algunos casos, falta de un análisis profundo y de una redacción propia.

Por otra parte, se han observado carencias a la hora de abordar el trabajo en común por parte de algunos equipos, así como la presencia o ausencia de líderes destacados en cada uno de los grupos. Aunque aprovechaban bastante bien en general el trabajo en clase, flaqueaban las fuerzas para el trabajo fuera del aula. No se produjeron conflictos entre los grupos, excepto en un par de casos, pues aquéllos estaban formados libremente; el profesor, eso sí, hizo algunos ajustes en algunos grupos para que dejaran de ser exclusivamente femeninos o masculinos.

La calificación obtenida en los cinco seminarios realizados por los grupos de estudiantes fue de un 7,8 de media, lo que prueba un alto éxito.

4. Conclusiones

Las rúbricas en Ciencias Sociales son una de las herramientas de evaluación más eficaces, que permiten simplificar el proceso de corrección y ser más justos en las calificaciones que damos los profesores universitarios. Aplicadas en trabajos prácticos o seminarios han resultado ser muy útiles, al servir también de modelo de aprendizaje para los alumnos, futuros docentes de primaria o infantil, algunos con poca experiencia en las rúbricas.

La pequeña innovación que estamos llevando a cabo desde la Universidad de Extremadura puede ser exportable a otros centros, de ahí que consideremos importante difundirla, para que entre todos podamos mejorar y crear un modelo común en un futuro.

Quizás sea necesario introducir un apartado de Contenidos, pues la rúbrica se centra más en aspectos formales, pero creemos que los apartados de Redacción u Organización pueden usarse para este fin.

Para el futuro nos planteamos profundizar en otros aspectos que permitan evaluar competencias específicas de las Ciencias Sociales, y que posibiliten la comprensión de mapas, textos históricos, gráficas, tablas, etc. Conceptos como la causalidad, el tiempo, o el espacio y otros aspectos como la habilidad de asociar hechos históricos, de comprender cuáles son los sucesos más relevantes, la dinámica de ciertos procesos, el papel clave de algunos personajes o la mentalidad de la época.

Los resultados son todavía provisionales, y parciales, dado el poco desarrollo de la actividad y también porque cada docente aplicaba la rúbrica según su nivel de exigencia. Parece que, a pesar de la búsqueda de la objetividad, en la evaluación intervienen siempre algunas causas subjetivas que hacen que la calificación pueda variar según el sujeto interventor.

Referencias bibliográficas

Alonso-Tapia J., y Panadero E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning, *Infancia y Aprendizaje*, *33*(3), 385-397.

Cano E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, *19*(2), 265-280.

Fernández Huerta J. (1953). Aprendizaje de la escritura, *Bordón revista de pedagogía*, 33, 719-728.

Gómez, D., y Martínez, J. M. (1997). La evaluación en Ciencias Sociales: la Historia Económica, *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses,* 15, 133-146.

Gómez C. J., y Miralles P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91-121.

Herrero C., y Pastor M. M. (2012). La evaluación continua de las competencias en Ciencias Sociales en el título de Maestro de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, *10*(1), 30-44.

Martínez-Lorca M., y Zabala-Baños C. (2015). Enseñando y aprendiendo a escribir en la universidad: cuando los revisores son los compañeros, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *13*(3).

Miralles P., Molina S., y Santiesteban A. (coords.) (2011). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Murcia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Montanero, M., Lucero, M., y Fernández, M. J. (2014). Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en Educación Primaria. *Revista Infancia & Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37, 184-220.

Pagès Blanch, J., y Santiesteban Fernández A. (coords.). (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona y Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Palomares A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.

Pintrich P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 385-407.

Taras M. (2010). Student self-assessment: what have we learned and ehat are the challenges? *Relieve*, 21-1.

Torenbeek M., Jansen E. y Hofman A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. *Studies in Higher Education*. *35*(6), 659-675.

Valverde J. y Ciudad A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *12*(1), 49-79.

LA METODOLOGÍA RESEARCH BASED LEARNING Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN

María Belén San Pedro Veledo
pedromaria@uniovi.es

Inés López Manrique
lopezines@uniovi.es

Miguel Ángel Suárez Suárez
masuarez@uniovi.es

Universidad de Oviedo

El *Research Based Learning* (RBL) se refiere a un nuevo enfoque de diseño curricular que pretende integrar la investigación en la vida real en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudios universitarios. En los últimos años numerosos autores han incidido en la necesidad de introducir la investigación en las aulas universitarias, de tal manera que los estudiantes de grado sean realmente investigadores (*researchers*) y que el aprendizaje se realice en base a este método RBL ya desde el primer año del grado universitario. En esta aportación se describe el proyecto de innovación "Introducción de la investigación en el aprendizaje de maestros y maestras mediante la Metodología *Research Based Learning*" desarrollado con algunos estudiantes de la asignatura "Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales" del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo, comparando los resultados obtenidos con los de los estudiantes que no siguieron dicha metodología. El fin último ha sido el de intentar mejorar el manejo por parte del alumnado de técnicas y habilidades relacionadas con la investigación a lo largo de su titulación introduciéndolas en las clases ordinarias desde varios puntos de vista.

1. Situación anterior al proyecto

La inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la adaptación de las antiguas licenciaturas y diplomaturas en el Proceso de

Bolonia determina que los actuales Grados se concluyan con un Trabajo Fin de Grado (TFG). El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, regula en su artículo 12.3 que las enseñanzas de grado concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado. En el caso de los grados asociados al ámbito de la educación (Grado en Maestro de Educación Infantil, Grado en Maestro de Educación Primaria y Grado en Pedagogía), la Universidad de Oviedo establece tres tipologías diferentes para los TFG:

- Intervención e Innovación Educativa.
- Investigación Educativa o Pedagógica.
- Reflexión a partir de la revisión bibliográfica y/o de la experiencia docente.

Ha podido observarse, tanto en asignaturas de grado como en los TFG, algunas dificultades por parte del alumnado a la hora de realizar trabajos autónomos con base científica (Caro, Valverde y González, 2015). Saber realizar búsquedas y vaciados bibliográficos, ser capaz de contrastar resultados de investigaciones diferentes o, s implemente, saber citar con corrección son sólo algunos de los pasos lógicos de un TFG que son vistos por la mayoría del alumnado como una problemática. Las tres tipologías de trabajos de fin de grado a las que se aludía con anterioridad presuponen el dominio de los estudiantes en algunas técnicas de investigación (selección de la literatura científica, definición de problemas o situaciones objeto de estudio, elección de instrumentos de estudio y muestra, análisis y discusión de resultados, etc.) con las que tendrían que estar familiarizados con anterioridad, debido a la coincidencia en 4º - y último curso- del desarrollo del TFG con los períodos de prácticas en centros educativos (Prácticums III y IV).

Los estudiantes manifiestan en muchos casos problemas a la hora de elaborar trabajos con base científica a l o largo de las asignaturas correspondientes del Grado. Presentan dificultades a l a hora de realizar composiciones a partir de otros trabajos sin recurrir a la copia, dudas en la selección de ideas importantes de una lectura para elaborar resúmenes, y desconocen la existencia de bases de datos bibliográficas tanto de experiencias como de investigaciones educativas. Asimismo surgen dificultades a l a hora de citar y referenciar correctamente artículos científicos o académicos y sobre todo para elaborar bibliografías siguiendo el estilo APA. Todo esto provoca que los estudiantes no tengan una correcta asimilación del conocimiento científico y de las diferentes propuestas educativas más allá de la copia de ideas sin relaciones entre ellas.

La situación se agravaba al enfrentarse el alumnado durante el último año del Grado a la elaboración de su TFG. Si bien esta tarea cuenta con la supervisión del tutor o tutora correspondiente, se solicita que gran parte del mismo sea resultado del trabajo autónomo del estudiante, que al no estar familiarizado con la elaboración de trabajos científicos académicos recurre con demasiada frecuencia a su tutor.

Todo ello lleva a pensar que las técnicas asociadas a la investigación deberían tener un peso mayor en el currículo del grado, bien como asignaturas específicas o bien con una metodología basada en la misma y adaptable a las diferentes asignaturas de los estudios de grado. En el segundo caso, esta metodología podría ser el *Research Based Learning*.

Con el objetivo de confirmar si esta metodología podría contribuir a solucionar los problemas citados durante el curso 2016-2017 se llevó a cabo en la Universidad de Oviedo el proyecto de innovación "Introducción de la investigación en el aprendizaje de maestros y maestras mediante la Metodología *Research Based Learning*". El desarrollo del proyecto tuvo lugar en el contexto de una investigación que permitiese comparar los resultados del alumnado que seguía la metodología con el resto de estudiantes del grupo clase.

2. Metodología

El método RBL actualmente se está llevando a cabo en distintas universidades: Londres, Griffith, Maastricht y Warwick, entre otras. Se puede incluir esta metodología dentro del *Inquiry Based Learning* (*Enquiry*, en inglés británico) o IBL, que contempla el proceso de enseñanza a partir del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP/PBL) y la investigación (*Research*). Como otras metodologías activas, el IBL tiene su origen en las teorías constructivistas a partir de los trabajos de Dewey (1997), Vygotsky (1962) y Freire (1984).

En los últimos años numerosos autores han incidido en la necesidad de introducir la investigación en las aulas universitarias, de tal manera que los estudiantes de grado sean realmente investigadores (*researchers*) y que el aprendizaje se realice en base a este método RBL ya desde el primer año del grado universitario mediante las cuatro vías de la figura 1.

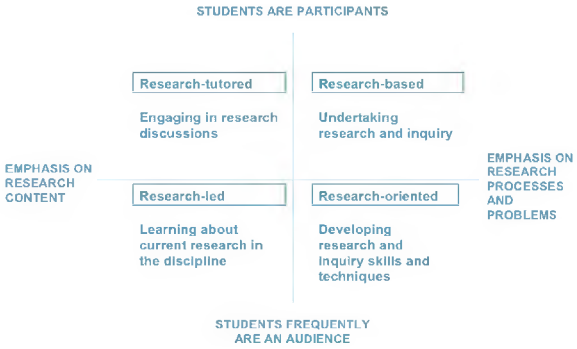


Figura 1. Vías para introducir al alumnado de grado en la investigación. Extraído de Healey y Jenkins (2009)

Healey y Jenkins contemplan un modelo basado en dos ejes, uno que tiene en cuenta el papel de los estudiantes como actores o como audiencia, y otro que incide bien en los contenidos o bien en el proceso mismo de investigación. Los dos ejes dan lugar a cuatro posibilidades:

- El aprendizaje acerca de la investigación actual en la disciplina.
- El desarrollo de técnicas y habilidades de investigación.
- La realización de investigaciones propias en la disciplina.
- La participación en discusiones sobre investigación de la disciplina.

Las cuatro vías son válidas y aplicables en diferentes momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje universitario dependiendo de la disciplina (Healey y Jenkins, 2009).

Numerosos estudios empíricos demuestran la conveniencia de usar la metodología IBL en los estudios universitarios. Aulls, Kaur y Shore (2015) concluyen que los estudiantes a los que se aplica el método IBL tienen un papel más activo en su aprendizaje, aceptando más responsabilidad en cuestiones referidas al qué y cómo aprenden. También se ha comprobado como este enfoque, más centrado en el estudiante, puede promover vínculos entre la enseñanza y la investigación, desarrollando habilidades de investigación entre el alumnado siempre que se opte por un proceso abierto

de aprendizaje por descubrimiento orientado (Spronken-Smith y Walker, 2010; Spronken-Smith, Walker, Batchelor, O'Steen y Angelo, 2011). Dependiendo de cómo se utilice el método, los estudiantes pueden desarrollar distintas habilidades, como la recogida y organización de datos y la presentación escrita, reconociéndose un incremento de la motivación del alumnado al enlazar la teoría con la práctica (Kazura y Tuttle, 2010). En definitiva, los estudiantes se ven beneficiados al no ejercer de simples espectadores a los que se les presenta un producto acabado, sino que conocen el proceso de ese conocimiento, cómo se genera, y son partícipes de él.

Es posible y necesario introducir habilidades de investigación en el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado universitario, y concretamente en el alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria. Esta titulación está, generalmente, diseñada en base a criterios de practicidad de tal modo que el alumnado que la concluye posea distintas competencias relacionadas con la planificación de la docencia y la actuación en el aula. No obstante, los estudiantes del grado deben saber tanto la procedencia del conocimiento como el proceso que lleva hasta él. No hay que olvidar que los futuros docentes son a su vez potenciales generadores de conocimiento y tienen que estar familiarizados con las nuevas teorías que surgen sobre el aprendizaje del alumnado en distintas áreas, tienen que ser capaces de manejar una bibliografía actualizada que proporcione métodos adaptables al aula y que puedan incluso declararse nulos en base a su experiencia docente. El graduado debe saber que para poder innovar es necesario conocer qué se ha hecho hasta entonces, cuáles son los problemas a solventar, probar nuevos métodos y estrategias y saber difundirlos al resto de la comunidad científica y educativa. De ese modo se conseguiría también una mayor colaboración entre los departamentos de educación universitarios y los docentes que trabajan en centros formativos.

Teniendo en cuenta todo esto, lo que se ha pretendido con este proyecto es conseguir que el alumnado se habitue al uso de técnicas relacionadas con la investigación realizando determinadas actividades vinculadas con algunos temas que se imparten en las clases ordinarias de las asignaturas.

2.1. Participantes

El proyecto e investigación se desarrolló con 65 estudiantes de la Universidad de Oviedo. Si bien inicialmente el proyecto iba a ser aplicado de modo obligatorio a todos los estudiantes de la asignatura *Desarrollo*

Curricular de las Ciencias Sociales, correspondiente a 3° curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, se decidió llevarlo a cabo de modo experimental con 16 estudiantes, para comprobar los cambios con respecto al alumnado que no siguiese el método *Research Based Learning* (N=49). La participación de los estudiantes que siguieron la metodología fue voluntaria.

2.2. Instrumento

Se solicitó a l os 65 estudiantes que elaborasen un trabajo de investigación sobre libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria como práctica obligatoria. Como instrumento de medida se elaboró una rúbrica de evaluación al efecto que reflejase el grado de consecución de cuatro indicadores: 1) Uso correcto de la bibliografía científica de la disciplina; 2) Búsqueda de la bibliografía en biblioteca o base de datos on line; 3) Uso correcto del sistema de citas APA; y 4) Desarrollo y resultados del trabajo de investigación. Se ha tenido en cuenta el porcentaje de estudiantes que han obtenido una nota superior al aprobado en cada uno de los indicadores. Se han establecido rangos para medir los porcentajes, de modo que entre 0,0% y 40% se considera bajo, entre 40% y 70% se considera aceptable y por encima de 70% bueno.

2.3. Procedimiento

Los 16 estudiantes que siguieron la metodología *Research Based Learning* tuvieron que realizar distintas actividades a lo largo del curso académico. La base de la que se ha partido es un *research cycle*, un diagrama que recoge todos los posibles pasos a seguir en una investigación en educación. El siguiente paso fue conectar el temario de la asignatura con los diferentes pasos que conlleva una investigación para comprobar qué actividades propias de cada paso podíamos relacionar con cada tema. Las actividades planteadas fueron las siguientes:

Realizar un abstract de un artículo científico: Durante las horas de PA, el alumnado se dividió en grupos de cuatro estudiantes. A cada grupo se le proporcionó un artículo científico de Didáctica de las Ciencias Sociales, que no pudiera localizarse fácilmente en internet, y una rúbrica guía que recogía los ítems que el *abstract* tenía que contener. Cada uno de los alumnos tuvo que leer el artículo. Posteriormente, uno de los estudiantes del grupo elaboró un primer *abstract* compartiéndolo con los demás estudiantes para la

aportación de nuevas ideas y su corrección según su lectura y la rúbrica. Así se consiguió que todos los miembros del grupo leyesen el artículo y elaborasen el *abstract* de forma cooperativa.

Elaborar un resumen sobre la metodología utilizada en una investigación publicada: Siguiendo el esquema de trabajo de la actividad anterior, los estudiantes leyeron una publicación (artículo o comunicación) y entregaron un resumen de la metodología utilizada en la misma teniendo en cuenta método, muestra, instrumentos, etc.

Comparar dos publicaciones contrapuestas y hacer una revisión propia citando correctamente y sin plagios: Se proporcionó a cada grupo de estudiantes dos visiones contrapuestas de cómo debería de ser el currículo de Ciencias Sociales en Educación Primaria. Elaboraron un pequeño trabajo reflexivo que comparaba las dos visiones e incluía la propia del grupo aportando argumentos y citando correctamente con el fin de evitar plagios.

Vaciado de revistas científicas de la disciplina y de bases de datos: Cada grupo fue el encargado por una parte del vaciado de una revista científica del área y por otra de una base de datos buscando algunas publicaciones, de 5 a 10, con el ítem de búsqueda *Didáctica de la Historia*. Podían utilizar además herramientas bibliográficas, como Zotero, para gestionar las referencias extraídas.

Creación de una bibliografía siguiendo el estilo APA: Partiendo del vaciado bibliográfico realizado en la actividad anterior, cada grupo tuvo que elaborar una bibliografía con las referencias extraídas siguiendo las normas APA.

Construir un cuestionario para analizar distintos ítems de varios libros de texto escolares. Analizar los resultados, extraer conclusiones y presentarlas: En esta actividad cada grupo debía construir un cuestionario que sirviese para analizar distintos libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Los grupos seleccionaron distintos ítems que les servían para la recogida de datos con la ayuda de un guion. Posteriormente se analizaron los resultados con el programa Excel de tal forma que resultaron gráficos y/o tablas con los resultados obtenidos.

Los 49 estudiantes restantes no realizaron ninguna actividad relacionada con la metodología *Research Based Learning* previa a la práctica obligatoria del trabajo de investigación, aunque se les proporcionó un gui on con elementos de ayuda y las pautas a seguir para su correcta elaboración.

3. Resultados

Los indicadores propuestos inicialmente se han ajustado a la perfección y se han mostrado funcionales a la hora de medir los resultados obtenidos tanto por los estudiantes que han seguido la metodología *Research Based Learning* como por los del resto del alumnado del grupo clase.

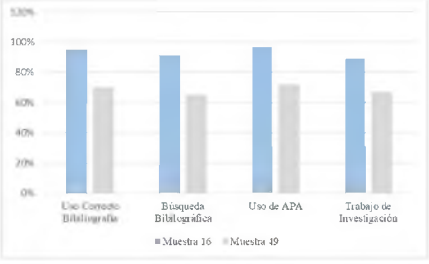


Gráfico 1. Resultados comparativos de los indicadores propuestos en estudiantes que siguieron la metodología RBL (Muestra 16) y el resto del grupo clase (Muestra 49)

Los resultados del gráfico 1 indican un grado de consecución superior al 80% en cuanto a los rangos establecidos inicialmente en todos los indicadores evaluables en los estudiantes que realizaron previamente las actividades vinculadas a la metodología *Research Based Learning*, mientras que el resto del grupo clase obtiene porcentajes superiores al 60% en todos los indicadores propuestos.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos por los estudiantes que han seguido la metodología *Research Based Learning* muestran la consecución de los objetivos inicialmente planteados. Los estudiantes han conseguido adquirir

habilidades relacionadas con la investigación, útiles tanto para la elaboración de prácticas del Grado o TFG así como para su futuro profesional.

El proyecto ha beneficiado al alumnado al despertar el conocimiento y el interés por el proceso de investigación. Es posible formar de esta manera futuros docentes "investigadores" que se encuentren mejor preparados a la hora de detectar problemas en las aulas y buscar o proponer posibles soluciones. Del mismo modo, desarrollando en los estudiantes habilidades relacionadas con la investigación se potencia su motivación a la hora de emprender el TFG, al enfrentarse a cuestiones vistas previamente pero aplicadas esta vez a una temática de su interés.

El *Research Based Learning* se está llevando a cabo en la enseñanza universitaria de disciplinas diversas, por lo que el modelo de actividades que se propone puede aplicarse en cualquier curso de cualquier grado. Sólo hay que establecer los pasos de investigación que se siguen en la disciplina y relacionar temarios y asignaturas con los mismos.

La aplicación del proyecto ha sido muy positiva a la vista de los resultados. Los estudiantes que han seguido el método *Research Based Learning* consideran que han adquirido habilidades que pueden emplear tanto en las asignaturas de grado como en su TFG. También manifiestan que la adquisición de habilidades relacionadas con la investigación puede favorecer su práctica profesional en un futuro, al conocer cómo se desarrolla una investigación, dónde buscar investigaciones y propuestas educativas, y difundir sus experiencias como docentes al resto de la comunidad científica. El alumnado se encuentra más seguro a l a hora de emprender su TFG diseñando un proyecto de innovación o i nvestigación, utilizando correctamente artículos y lecturas científicas y extrayendo ideas para argumentar su propia visión.

Por otro lado, el alumnado que no ha seguido el método propuesto sigue manifestando dificultades a l a hora de elaborar trabajos de carácter académico, como se describía en el punto correspondiente a la situación anterior al proyecto. Se hace necesario por tanto proporcionar a los estudiantes herramientas y pautas que les permitan adquirir habilidades relacionadas con la investigación a lo largo de su titulación.

Referencias bibliográficas

Aulls, M. W., Kaur Magon, J., y Shore, B. M. (2015). The distinction between inquiry-based instruction and non-inquiry-based instruction in Higher Education: A case study of what happens as inquiry in 16

education courses in three universities. *Teaching and Teacher Education*, 51, 147-161. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.011

Caro, M. T., Valverde, M. T., y González, M. (2015). *Guía de Trabajos Fin de Grado en Educación*. Madrid: Pirámide.

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1984). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, Publishing Company.

Healey, M., y Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research an Inquiry*. York: The Higher Education Academy. Disponible en: https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/developing-undergraduate-research-and-inquiry (fecha de consulta 18/12/2017).

Kazura, K., y Tuttle, H. (2010). Research Based Learning Approach: Students Perspectives of Skills Obtained. *Journal of Instructional Psycology*, *37*(3), 210-215. https://www.questia.com/library/journal/1G1-240185497/research-based-learning-approach-students-perspective (fecha de consulta 18/12/2017).

Spronken-Smith, R., y Walker, R. (2010). Can inquiry-based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research? *Studies in Higher Education*, *35*(6), 723-740. https://doi.org/10.1080/03075070903315502

Spronken-Smith, R., Walker, R., Batchelor, J., O'Steen, B., y Angelo, T. (2011). Enablers and constraints to the use of inquiry-based learning in undergraduate education. *Teaching in Higher Education*, *16*(1), 15-28. DOI: https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507300

Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

FORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL: DE LA ACADEMIA A LA SOCIEDAD

Antonia García Luque
agaluc@ujaen.es

Alba de la Cruz Redondo
aredondo@ujaen.es

Universidad de Jaén

1. Introducción

Son muchas las voces que se alzan en el panorama docente para alarmarnos sobre el escaso conocimiento, y menor valoración, que la infancia y juventud tienen por su patrimonio. Al desconocimiento de su conceptualización y dimensión real, se suma el hecho factible de que siguen asociándolo a términos como *antiguo*, *histórico-artístico*, *elitista*, *aburrido*, etc. Esto se produce, principalmente, porque se sigue confundiendo la parte por el todo, es decir, el patrimonio histórico-artístico con el patrimonio global, dejando de esta forma de lado en los procesos de enseñanza y aprendizaje gran parte de los bienes materiales e i nmateriales que actualmente se reconocen como parte del amplio y globalizador concepto de patrimonio (Figura 1).

La escasa formación patrimonial del alumnado en los niveles educativos obligatorios (Primaria y Secundaria); el hecho de que el acercamiento al patrimonio en el bachillerato es únicamente una elección optativa en el marco de uno de los itinerarios; la reciente, y en nuestra opinión insuficiente, inclusión de contenidos relacionados con el patrimonio en los currícula oficiales; la predominancia del modelo tradicional-tecnológico en su enseñanza y aprendizaje en las escuelas (Duarte y Ávila, 2015); y la escasa formación inicial del profesorado en esta temática, son cuestiones preocupantes que limitan la consecución de una educación

patrimonial holística, globalizadora y con funciones socializadoras en el ámbito del desarrollo de una ciudadanía reflexiva, crítica y comprometida.

Figura 1. Esquema de la clasificación del patrimonio

Pese a todo, cada vez es mayor el interés existente tanto en el colectivo de gestores culturales como de educadores, en el desarrollo de estrategias encaminadas a la promoción de la educación patrimonial. Véase a tal efecto la aprobación en el 2103 del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEP) en el marco de los Planes Nacionales de Patrimonio Cultural.

La necesidad de este PNEP está perfectamente argumentada en su propio texto, en el que se señala la garantía de la preservación de los bienes culturales a través del desarrollo de estrategias y dinámicas de enseñanza-aprendizaje en torno al Patrimonio Cultural y los valores que le son inherentes. El gran acierto de este plan, a nuestro parecer, es su carácter relacional, en la medida en que pretende establecer conexiones entre los tres ámbitos educativos (formal, no formal e informal), para que puedan realizar programaciones e implementaciones conjuntamente a partir de tres objetivos prioritarios que le dan forma: favorecer la investigación en materia de educación patrimonial; fomentar la innovación en didáctica del Patrimonio Cultural; y potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores e impulsar la capacitación de ambos colectivos en la transmisión de los valores patrimoniales.

En esta línea, como podrá comprobarse, nuestro proyecto de innovación docente servirá para cumplir los tres objetivos.

2. El proyecto de innovación docente *Formación del alumnado universitario en Educación patrimonial: de la academia a la sociedad*[1]

Antes de comenzar a hablar del proyecto, consideramos necesario hacer hincapié en uno de los objetivos fundamentales del PNEP, que señala dentro de sus principales retos el fomento de la formación de los docentes en el valor social, cultural, económico e identitario de los bienes culturales. Para conseguir que el alumnado se apropie simbólicamente del Patrimonio, el educador necesita ampliar sus conocimientos en otros ámbitos relacionados con la naturaleza cambiante y dinámica de los elementos que lo integran, con su gestión y con la metodología docente específica que requiere su enseñanza. Tal y como mantiene Cuenca (2013, p. 79), el patrimonio es un constructo social que permite el conocimiento integral de las diferentes sociedades, tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales. De ahí su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y, de ahí también, la necesidad de que forme parte de la formación inicial de los futuros/as docentes. Además, el patrimonio es una herramienta fundamental para la adquisición de competencias y a la hora de fomentar la participación del alumnado en la vida cultural, razones por las cuales es más que necesario capacitar al profesorado para trasladarlo al aula.

En consonancia con lo anterior, la educación patrimonial se concibe como la responsable del diseño y desarrollo de propuestas didácticas que conduzcan a construir valores identitarios, fomentando el respecto intercultural y el cambio social, de manera que todo ello contribuya a formar ciudadanos social y culturalmente comprometidos (Cuenca, 2013, p. 80).

A pesar de que, como señalan Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Martínez y Rivero (2017, p. 92) en un reciente estudio comparativo, «Andalucía es la comunidad que ofrece un t ratamiento más completo respecto al patrimonio cultural dentro de todos los ámbitos educativos analizados, tanto en la educación obligatoria como en la Superior», sigue habiendo una enorme diferencia entre la presencia del patrimonio en el currículo

[1] El proyecto, concedido en el marco del Plan de Innovación e Incentivación de las Buenas Prácticas Docentes en la Universidad de Jaén 2016-2019 (Plan 12D-Ujа 2016), está integrado por Antonia García Luque (coordinadora), Mª del Consuelo Díez Bedmar, Matilde Peinado Rodríguez, Santiago Jaén Milla, Alba de la Cruz Redondo, Claudia Isabel Sánchez Pérez, Carmen Guerrero Villalba y Blanca González Talavera. Se desarrolla en el marco de varias asignaturas de los grados de educación vinculadas al área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

escolar de Primaria y los pocos –a veces inexistentes- contenidos sobre esta materia en los programas de formación inicial de los grados de educación.

Sin cuestionar la eficacia probada de cada uno de los modelos didácticos trabajados hasta la fecha para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio (tradicional, tecnológico, espontaneista, de investigación…), el PNEP propone un n uevo marco de interacción que podría denominarse relacional, por el que apuesta y del que parte nuestro proyecto.

El proyecto centra su atención en la conexión entre los bienes culturales y las personas: conocimiento, comprensión, cuidado, disfrute, transmisión, propiedad, pertenencia e identidad. Se trata de un planteamiento didáctico que pretende relacionar los diferentes modelos (docente, discente, contenido y contexto) teniendo en cuenta las características, particularidades, necesidades y expectativas que inciden en todas estas variables y en su conexión. De este modo se pretende: facilitar en el alumnado que se encuentra en formación inicial de profesorado el conocimiento crítico y reflexivo del Patrimonio; proporcionarle los valores relacionados con la defensa de la diversidad cultural, la biodiversidad y la geodiversidad; potenciarle la empatía sociocultural; y tender a l a socialización del Patrimonio.

Para ello se va a actuar en diferentes grados de Educación, a través de las asignaturas en cuyas guías docentes se recogen contenidos relacionados con la didáctica del patrimonio (Figura 2).

Titulaciones implicadas	Asignaturas implicadas
Educación Infantil	- Enseñanza de las ciencias sociales en educación infantil. - Entornos culturales y socialización en las aulas. - Descubrir y valorar el patrimonio histórico-artístico y la diversidad cultural. Recursos informáticos en la enseñanza de las ciencias.
Educación Primaria	- Didáctica de las ciencias sociales I: el espacio geográfico y su tratamiento didáctico. - Didáctica de las ciencias sociales II: educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género. - Descubrir y valorar el patrimonio histórico-artístico y la diversidad cultural. - Recursos informáticos en la enseñanza de las ciencias.
Educación Social	- Educación natural, cultural y patrimonial.
Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	- Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en el área de ciencias sociales.

Figura 2. Titulaciones y asignaturas implicadas en el proyecto

El proyecto ha cubierto hasta la fecha los siguientes objetivos (Figura 3):

OBJETIVOS CUMPLIDOS POR EL PROYECTO
Definir las bases teóricas y prácticas sobre la disciplina de la educación patrimonial a partir de las asignaturas seleccionadas.
Favorecer la investigación en materia de educación patrimonial.
Fomentar la innovación en didáctica del Patrimonio Cultural.
Acercar al alumnado el patrimonio como estrategia de educación en valores, fomentando la inclusión e integración de todos los colectivos sociales.
Dotar al alumnado de las herramientas necesarias para interpretar y enseñar o difundir el Patrimonio cultural.
Formar al alumnado para la elaboración de materiales educativos orientados a la transmisión de los conceptos y valores patrimoniales.
Conectar al alumnado con el patrimonio de su entorno y hacerlo partícipe de su difusión, uso y disfrute.
Generar redes de colaboración entre la Universidad y la sociedad a través de programas educativos patrimoniales.

Figura 3. Objetivo cumplidos por el proyecto

Para ello se establecieron las fases de trabajo que se recogen en la Figura 4:

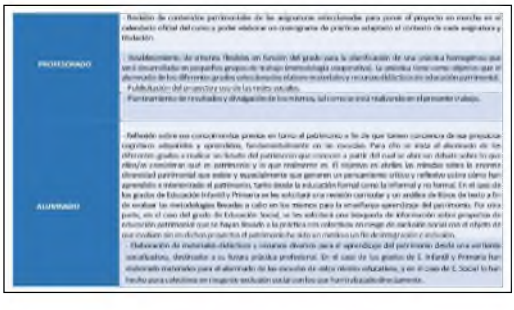


Figura 4. Fases de trabajo del proyecto

Por último, los resultados de este proyecto han sido los siguientes (Figura 5):

RESULTADOS DEL PROYECTO
Corpus de materiales didácticos para la educación del patrimonio cultural de nuestro entorno elaborado por el alumnado de los diferentes grados que será colgado en abierto, con licencia creative commons, para que pueda ser compartido y de este modo implementado, por parte de cualquier persona interesada, en las aulas, museos, centros de interpretación, etc.
Creación y puesta en marcha de un blog o web que funcionará a modo de base de datos de los materiales didácticos elaborados, y por tanto funcionará así mismo como herramienta fundamental de difusión de los resultados. En dicho blog se va a abrir un foro de debate en torno a los mismos y se ofrecerá la posibilidad de recibir materiales de otros/as profesionales que estén dispuestos a compartir sus experiencias y establecer redes de intercambio, lo cual consideramos que enriquece enormemente el proceso.
Para transferir los resultados del proyecto en mayo del presente curso (2017-2018) tendrá lugar en la Universidad de Jaén un Seminario de Educación Patrimonial en el que además de invitar a referentes académicos en la materia para ilustrar a nuestro alumnado, éste será protagonista activo comunicando sus resultados.

Figura 5. Resultados del proyecto

3. Resultados iniciales

Hasta la fecha se han desarrollado la totalidad de las fases de trabajo del profesorado, llevadas a cabo en numerosas reuniones.

Respecto al trabajo del alumnado, tenemos recogidos los siguientes resultados correspondientes a este primer cuatrimestre que vamos a detallar por grados y asignaturas:

En la asignatura de *Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil* se le solicitó al alumnado, a modo de práctica, la realización de un proyecto para cualquiera de los tres cursos de la etapa, en el cual se debían trabajar de forma integral y globalizadora contenidos relacionados con las Ciencias Sociales a partir de la elección de un objeto material expuesto en el Museo Provincial de Jaén. Distribuidos en pequeños grupos, visitaron el Museo, escogieron sus piezas y elaboraron los proyectos que, además de ser motivadores y fomentar metodologías significativas, cooperativas y lúdicas, debían cumplir con una serie de requisitos fundamentales para el alumnado de esta etapa en relación al patrimonio: poner en contacto a los niños/as con un museo; romper el estereotipo del museo como espacio aburrido; acercar al alumnado de infantil al patrimonio local de su ciudad y sensibilizarles con su conservación.

Las piezas, que podían corresponder a cualquier período histórico, servían de hilo conductor para trabajar los contenidos relacionados con las Ciencias Sociales (espacio, tiempo, valores, actividades, organización social…) y así descubrir todo lo que esconden cada uno de estos objetos: cómo se vivía en la época, para qué servían los objetos, cómo era la cultura…

Nuestro alumnado destacó en sus proyectos las posibilidades que otorga esta metodología al poner en contacto directo a los niños y niñas de infantil con su patrimonio cultural más cercano, dada la importancia que tiene el entorno para el desarrollo durante esta etapa. El conocimiento de su cultura y su relación con otras, además del descubrimiento del origen de las cosas a partir de la experimentación e investigación directas, resultan, sin lugar a dudas, enriquecedores y favorecen el pensamiento crítico, permitiendo, además, vincular los nuevos conceptos con la realidad social. Por último, al tratarse de un proceso activo, motivador, atractivo y divertido, se consigue un aprendizaje significativo.

Tras la realización de los trabajos, nos encontramos actualmente en una fase de implementación en los colegios, en colaboración con la Liga Giennense de la Educación y la Cultura Popular, de manera que podremos trasladar a la práctica profesional los resultados de nuestro proyecto a nivel de aula, algo que consideramos fundamental para todas las partes implicadas.

En el caso del Grado de Educación Primaria, se realizó una salida didáctica para visitar el refugio antiaéreo Plaza de Santiago en Jaén, con el alumnado de 2º curso de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales I: el espacio geográfico y su tratamiento didáctico*. A través del aprendizaje vivencial y del turismo con memoria, se pretendía utilizar el patrimonio para mejorar y afianzar el conocimiento de la Guerra Civil española. De igual forma, se trataba de acercar al alumnado al conocimiento de su medio y contribuir a q ue valorasen, respetasen y se comprometiesen con el mantenimiento del patrimonio histórico-artístico. Este último aspecto es fundamental no sólo porque contribuye a formar una ciudadanía crítica, responsable y respetuosa, sino por su condición de futuros docentes que deberán transmitir esos mismos valores en las aulas.

La práctica contó con tres fases de desarrollo en las cuales el alumnado fue siempre activo y participativo. La primera, desarrollada en el aula, trató de situar los conocimientos previos de la clase con respecto a la temática a trabajar, mediante un cuadernillo de preguntas sobre la Segunda República, la Guerra Civil, la Posguerra, la Dictadura, personajes históricos, bombar-

deos, la memoria histórica, etc. La segunda fase fue la desarrollada directamente durante la visita en el refugio, donde se realizaron diversas actividades, incluyendo una experimentación de la empatía histórica del alumnado a través de la recreación de lo acontecido durante el bombardeo. Finalmente, la tercera fase, desarrollada de nuevo en el aula, afianzó los conocimientos trabajados en las dos fases anteriores, incidiendo en los aspectos que mayor interés y curiosidad suscitaron durante la actividad, y realizando una reflexión y valoración general de la práctica realizada.

Merece la pena destacar que la visita, organizada por uno de los miembros del proyecto, el profesor Santiago Jaén, fue ampliamente cubierta y difundida en diversos periódicos de la provincia, tal y como puede comprobarse en las siguientes imágenes (Figuras 6 y 7).

Figura 6. Imágenes del Diario Jaén (26/10/2017)

En el caso de Educación Social, el alumnado ha realizado una práctica consistente en la elaboración de un proyecto de educación patrimonial dirigido a diferentes colectivos en riesgo de exclusión social o fuertemente estigmatizados. Se dividió la clase en siete grupos de trabajo y a cada grupo se le asignó un colectivo. La estructura del proyecto se les facilitó con las partes consensuadas para todas las asignaturas, pero adaptadas al tipo de usuarios/as al que iban destinados y a la naturaleza del propio grado. El

profesorado realizó previamente contacto con los diferentes organismos con los que se firmaron convenios de colaboración a fin de que el alumnado pudiera no solo elaborar el proyecto, sino también llevarlo a la práctica. Las entidades colaboradoras han sido: Fundación Andaluza para la Integración Social de Enfermos Mentales; Liga Giennense de la Educación y la Cultura Popular; Centro de Formación Integrar para personas con discapacidad; Fundación Don Juan Bosco y Asociación Juan Manuel Villa Torres.

IDEAL

Clase práctica de alumnos de la UJA en el refugio antiaéreo

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE DIDÁCTICA

Alumnos de la UJA visitan el refugio antiaéreo de la capital

Figura 7. Imágenes del Ideal de Jaén y del Viva (Jaén) (26/10/2017)

El perfil de los usuarios/as de cada entidad ha determinado en gran manera el tipo de proyecto que se ha podido elaborar. La primera fase fue la toma de contacto con las personas con las que iban a trabajar, no solo para conocerlas (a ellas y a la entidad), sino también para estrechar vínculos y facilitar así el posterior trabajo. A continuación expongo algunos de los mismos, ya que la totalidad podrá consultarse en el blog que se está realizando y que recogerá todos los resultados del proyecto:

- *Ruta hacia conocimientos ancestrales. Patrimonio Cultural y Etnobotánico de la Ciudad de Jaén.* Autoras: Aroa Martínez Rodríguez, Elsa Morales Parrilla, Isabel Quesada Morales, Sheila Sutil Conde y Violeta Martínez Barella. Colaboración: FAISEM. Las alumnas conocieron a los usuarios (previamente seleccionados/as por el personal de FAISEM) de una

forma especial, ya que éstos vinieron a la Universidad donde se les explicó en qué consistía el proyecto en el que iban a participar: recibir formación para convertirse en guías didácticos del patrimonio cercano. De este modo, ponen al servicio de la sociedad los conocimientos y la formación adquirida, generando así una estrategia de integración social. El grupo de clase trabajó durante varias sesiones con las personas a las que estaban formando para lo cual fue necesario que previamente ellas mismas se acercaran al patrimonio, lo conocieran y realizaran una selección, ya que trazaron un itinerario didáctico que iba a ser mostrado por los usuarios/as. Como resultado, se concertó un día de visita, en el que las personas con enfermedad mental (que no enfermos mentales) ejercieron de guías para el resto de sus compañeros/as, que mostraron un gran interés y agradecimiento a lo largo de las dos horas de ruta. Fue, sin lugar a dudas, una experiencia inolvidable, motivadora, innovadora y muy enriquecedora a todos los niveles. El itinerario trazado fue: salida desde la Plaza da Santa Mª donde se ubica la catedral de Jaén; los Baños Árabes; el Raudal del Lagarto; y parque del Seminario. En cada uno de los sitios cada usuario/a trabajó aspectos diferentes en función de su propio perfil (datos históricos, mitos y leyendas, curiosidades, etc.)

- *Entre-culturas*. Autoras/es: Almudena Criado Mijarra, María del Carmen Entrenas Aguilera, María Jesús García Fernández, Azahara Mesa Marín, María Jesús Moreno Martínez, María Murillo Parra, Pedro Javier Muñoz Pérez-Vico. Colaboración: Liga Giennense. El alumnado trabajó con inmigrantes que forman parte del programa de la Junta de Andalucía *+18* y se encuentran alojados en los denominados *pisos de autonomía*, donde reciben una atención integral. Este proyecto patrimonial tenía como objetivo utilizar el patrimonio como herramienta socializadora y de acogida cultural a este colectivo, especialmente estigmatizado en nuestra sociedad por los estereotipos culturales.

La Liga Giennense de la Educación y la Cultura Popular desarrolla actividades tendentes a conseguir el desarrollo cultural pleno de los ciudadanos y ciudadanas, de manera que éstos puedan, en cualquier etapa de su vida, alcanzar la formación que posibilite su realización en el seno de una sociedad libre, la promoción de la educación pluralista, democrática y laica y los valores de una escuela pública basada en los principios de la solidaridad social, la tolerancia y la igualdad, capaz de proporcionar una educación integral a todas las personas. Para ello, nuestro alumnado elaboró este proyecto que tenía por objetivo mejorar la adaptación de los usuarios a la cultura de residencia fomentando la interculturalidad a través del

aprendizaje patrimonial de su ciudad de acogida, Jaén. Se trató de incrementar el aprendizaje bidireccional de las culturas, generando espacios de retroalimentación. En la primera sesión, destinada a conocerse, se reunieron en una tetería para crear un clima favorable. En ella, además de conocerse e intercambiar conocimientos gastronómicos de ambas culturas, iniciaron un juego elaborado por el alumnado consistente en unir bienes patrimoniales de España y Marruecos con sus respectivos nombres a los que se les había añadido información de interés.

En la siguiente sesión acudieron al Museo Provincial de Jaén en el que realizaron una selección de piezas a través de las cuales les explicaron nuestra cultura, así como también seleccionaron otras tantas que guardaban una estrecha relación con la cultura marroquí a fin de que sintieran el museo como espacio compartido de identidad. Del museo se dirigieron al Parque de la Victoria en el que realizaron el juego del *tabú*, elaborado por ellos, con el que se trabajaron las similitudes y diferencias de ambas culturas. En la tercera sesión iniciaron un itinerario desde la catedral de Jaén, de la cual se les había pedido a los usuarios que buscaran información sobre la leyenda de la mona para que la contaran. De ahí se dirigieron al casco antiguo de la ciudad hasta llegar a la fuente del lagarto de la Magdalena, y una vez allí contaron la leyenda del lagarto, siguiendo el método anterior.

Por último, asistieron a la Exposición *Ilusionismo* de la Obra Social de la Caixa, tras la cual realizaron una sesión reflexiva en la que los usuarios expresaron libre y abiertamente lo que había supuesto para ellos este proyecto y qué habían aprendido. El resultado fue tremendamente gratificante, no solo por los aprendizajes conceptuales y patrimoniales sino por el intercambio de sensaciones, afectos y valores, y por la conclusión de que todas las culturas tienen nexos de unión, porque por encima de todo están formadas por personas y la identidad humana es global y universal.

4. Conclusiones finales

Hemos presentado los resultados iniciales de un proyecto que consideramos que será una eficiente herramienta en el ejercicio del derecho fundamental de acceso a la cultura y del respeto a la diversidad social y cultural. El proyecto se está llevando a cabo gracias a la estrecha colaboración de dos ámbitos educativos: formal (Universidad, a través de las titulaciones y asignaturas seleccionadas); y no formal (museos, centros de

interpretación y entidades con fines sociales). Plantea la puesta en marcha de metodologías activas que conecten al alumnado universitario con su patrimonio más cercano para su conocimiento, interpretación, puesta en valor, uso y disfrute a través de sus propias prácticas acordes a sus perfiles profesionales.

Referencias bibliográficas

Cuenca López, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 76-96.

Duarte, O., y Ávila, R. Mª. (2015). El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. *Cabás*, 13, 135-150.

Fontal Merillas, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, M., y Rivero Gracia, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum al a formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(2), 79-95.

Prats Cuevas, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*, 15, 157-171.

LAS DINÁMICAS PARTICIPATIVAS EN LOS GRUPOS DE DEBATE: UN ESTUDIO DE CASO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

José Antonio Pineda-Alfonso
apineda@us.es
Universidad de Sevilla

En las últimas décadas son numerosas las investigaciones que citan los beneficios de la participación democrática tanto para el staff de los centros, como para profesores y alumnos. En esta línea, diversos estudios empíricos han concluido que las voces de los estudiantes deberían ser fundamentales en la promoción de una escuela sana, pues la participación y la democracia pueden tener un efecto en la promoción de la salud y en el incremento de los vínculos con la escuela (Rowe et al., 2007).

Estos esfuerzos por potenciar la perspectiva de la *pupil voice* en relación con aspectos relevantes de la vida en la escuela han dado lugar a reformas y cambios en distintos países. Pero, a pesar de la creciente importancia concedida a la participación en la escuela, revisiones recientes nos sitúan ante nuestra escasa información acerca de cómo se desarrolla la participación en las condiciones reales de las aulas (Obiols, 2013), qué factores la favorecen o dificultan, qué patrones de conducta y qué actitudes de profesores y alumnos son necesarias, así como qué relaciones pueden establecerse entre la participación y los aprendizajes.

1. La naturaleza de las tareas y de los contextos de aprendizaje

Uno de los factores que parece influir en la participación en el aula es la naturaleza y el contenido de las tareas que se proponen. En este sentido, algunos estudios nos indican cómo determinados contenidos y tipos de actividades, como la discusión sobre temas controvertidos, favorecen la participación en clase (Quinteler, 2010). Tenemos una amplia literatura que nos aporta evidencias acerca de las potencialidades del tratamiento de temas controvertidos en el aula como forma de promover la participación y mejorar la convivencia (Canal et al., 2012).

Los temas controvertidos ayudan a los jóvenes a desarrollar habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, a hacer juicios razonados, a respetar

las opiniones de los demás, a participar activamente en los debates y a resolver conflictos, explorando sus propios valores y construyendo su autoestima (Davey y Hughes/Oxfam, 2006). Además, también se han comunicado efectos beneficiosos para los participantes más silenciosos, pues adquieren confianza en la expresión de sus opiniones y son más propensos a participar durante las sesiones.

Otros estudios han señalado los efectos positivos que puede tener sobre la participación el establecimiento de un clima de aula abierto (Torney-Purta et al., 2001). Este ambiente de aula, favorecedor de la participación en el aula, se caracteriza por la libertad, en un clima en el que las opiniones no son juzgadas, así como por las relaciones de confianza no basadas en el poder y el status. En este contexto es posible que se produzca cierta transferencia de poder a los alumnos que permita el diálogo y se minimice el miedo al fracaso (Pineda-Alfonso, 2013). Asimismo se ha demostrado una fuerte relación entre la participación de los alumnos en la elaboración y discusión de las regulaciones y normas y su satisfacción con la escuela (Wilson, 2007).

2. Participación, interacción y aprendizaje

Otros estudios señalan que el incremento de la cantidad y de la calidad de las relaciones en la escuela y en el aula produce mayor confianza, respeto y responsabilidad, permite ver cosas que normalmente no se ven y descubrir cómo funciona la escuela, trabajar en equipo, tanto con los iguales como con los profesores, así como comprender mejor la vida de los adultos y conseguir que ellos comprendan el punto de vista de los alumnos (Wilson, 2007). En este sentido, diversos estudios cuantitativos han establecido una correlación positiva significativa entre las relaciones interpersonales dentro del aula y los resultados académicos obtenidos por los alumnos (Fan, 2012).

Investigaciones recientes han confirmado estos resultados y han puesto en relación, además, la calidad de las relaciones con el tipo de actividades que se realizan (Fan, 2012). La construcción colaborativa del currículum como una comunidad de investigación en el aula y como una forma de negociar la autoridad entre el profesor y sus alumnos ha sido experimentada e investigada en la formación inicial de profesores, en la convicción de que así como los estudiantes han aprendido a ser silenciosos y pasivos en las aulas, también pueden aprender a participar activamente a través de la experimentación de alternativas a la enseñanza autoritaria (Brubaker, 2011).

Por tanto, la participación, además de una condición para la ciudadanía democrática, es un prerrequisito para el aprendizaje y el logro académico, como ponen de manifiesto algunos estudios (Fan, 2012). Los principios teóricos de la psicología de Piaget y de Vygotsky coinciden en destacar la importancia de la interacción social y la cooperación como mecanismo que facilita el desarrollo cognitivo (Uriarte, 1996). En esta interacción a veces el experto puede ser un adulto y también el compañero que se muestra más capaz en destreza y comprensión para realizar correctamente la tarea (Rogoff, 1993). Así pues, socialización y progreso intelectual van unidos en la interacción entre iguales y con el profesor, y desde los distintos modelos teóricos del aprendizaje cooperativo se insiste en la necesidad de promover en el aula la interacción entre compañeros como forma de progreso intelectual, pues los comportamientos de interacción más activos se correlacionan con una mejor construcción de significados compartidos y con un mayor progreso en el conocimiento (Gavilán Bouzas, 2009).

El problema del trabajo en grupo es que en el otro extremo de la colaboración se encuentra su par dialéctico en tensión: la competencia. La competencia existe en la escuela y a menudo ha sido definida en términos de destructividad y como un factor que dificulta el funcionamiento individual, crea malos sentimientos, socava la confianza y fomenta el esfuerzo a costa de otros (Slavin, 1990). Aunque la competencia se concibe como el polo opuesto y en tensión de la colaboración, sin embargo estudios recientes indican que estos dos fenómenos no deberían ser vistos como contrapuestos. Estos autores plantean que la colaboración y la competición deberían ser consideradas aliados y no rivales (Fülöp, 2004). Esto quiere decir que se puede ser competitivo y al mismo tiempo estar desarrollando las capacidades para la colaboración, siendo ambas cosas simultáneas.

Esto implica que en las situaciones de aprendizaje con interacción social, las variables involucradas no son sólo de naturaleza cognitiva sino que también influyen notablemente en los procesos los aspectos subjetivos y emocionales de los participantes. Entre las variables personales que afectan a la dinámica de las relaciones en el aula Uriarte (1996) cita: el manejo de las situaciones de incertidumbre y de los errores, el locus de control externo o interno, la atención puesta en el proceso o en el resultado, y la percepción de la figura del profesor como ayuda o sancionador de sus trabajos.

3. ¿Qué patrones de intervención de los adultos, staff y p rofesores, facilita la participación de los alumnos?

El profesor fomenta la participación escuchando, valorando las intervenciones, pero también canalizando las interacciones, y esto implica un cambio profesional en el sentido de una reelaboración de sus presupuestos y objetivos docentes acerca de la participación. Algunas investigaciones ponen de manifiesto que muchos educadores sienten cierta aprensión por tratar temas controvertidos, y potencialmente conflictivos, con sus estudiantes, pues piensan que, si bien el conflicto intelectual puede dar lugar a resultados potencialmente constructivos, también puede generar resultados potencialmente destructivos (Johnson y Johnson, 2009).

La enseñanza de la participación se ha asumido como algo crucial en al desarrollo de la identidad profesional de los profesores. Podemos señalar al menos tres ámbitos en los que el papel del profesor en la promoción de la participación en el aula es determinante: la propuesta de actividades, la creación de un clima de aula y de una metodología de trabajo y la canalización y manejo de las interacciones. Dado que la participación es causa y consecuencia de un aumento en cantidad y calidad de las interacciones en el aula, esto supone una emergencia del conflicto, y por tanto la necesidad de una gestión positiva de este. En concreto, algunos estudios, desde una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, han identificado y descrito las interacciones entre profesor y alumnos en cuanto a las posibilidades de traspaso del control y la responsabilidad del aprendizaje y a la construcción de sistemas de significados compartidos (Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

4. Diseño metodológico de la investigación

Desde un punto de vista metodológico, la experiencia que presentamos ha seguido el ciclo de una investigación-acción (Cohen, Manion y Morrison 2011). La propuesta o plan de actuación fue experimentada con un grupo de alumnos de 4º de ESO (n=21) de un Instituto de la ciudad de Sevilla como un estudio de la convivencia a varias escalas, organizando los contenidos en una serie de actividades de análisis de experiencias de conflicto cercanas, a escala interpersonal, para pasar al análisis de la convivencia en una organización, en concreto en nuestro centro educativo, y terminar reflexionando sobre los conflictos y la convivencia a escala social e histórica (Pineda-Alfonso, 2013). Hemos centrado este estudio en el papel de las

dinámicas e interacciones producidas en uno de los grupos de debate (G3) compuesto por 5 alumnos, en relación con los siguientes problemas:

1) ¿Qué relación existe entre la participación y el aprendizaje?
2) ¿Qué contenidos y tipos de actividades promueven la participación?
3) ¿Qué patrones de intervención de los adultos, staff y profesores, facilita la participación de los alumnos?
5) ¿Qué tipo de interacciones en el aula favorece la participación?

Los datos han sido recogidos a través de grabaciones de audio (F2) y de observaciones registradas en el Diario del Investigador (DI). El sistema de categorías se ha construido en torno a tres grandes dimensiones, los aprendizajes conceptuales (ADC), los actitudinales (ADA) y los procedimentales (ADP). A su vez las unidades de información siguen una hipótesis de progresión desde formulaciones más simples a más complejas (ADC1-ADC2-ADC3). Finalmente, las unidades de información han sido recogidas en una serie de actividades (A) desarrolladas en tres momentos (U1, U2, U3), que se corresponden con los tres trimestres del curso escolar.

5. Resultados

En el primer momento de recogida de datos (U1), observamos una tendencia a la unanimidad irreprimible, que convierte la discusión en el grupo de debate en una mera adición de partes sin contraste de ideas.

> P: ¿Qué, está leyendo cada uno lo suyo?
> G3S2: Sí.
> G3S1: Y ahora las ideas más importantes que vayamos cogiendo la vamos poniendo.
> P: ¿Estáis de acuerdo en todo?, ¿O hay cosas en las que discrepéis?
> G3S2: Tenemos casi todos lo mismo, lo de ideología política [ADA1-G3S3-U1-A1-F2]

Esta tendencia a la unanimidad, se corresponde con una actitud de evitación del conflicto y de la discrepancia y con esquemas cognitivos de un bajo nivel de complejidad (ADA1), en los que se mantiene una concepción mecanicista y simplificadora del conflicto y la convivencia. Además, no se construyen argumentos y no se contrastan opiniones, entienden que debatir es sinónimo de "ponerse de acuerdo", pues esto es lo propio de la cultura escolar. En este sentido, la ausencia de debate -en el grupo- y la incapacidad

para convivir con la discrepancia y el conflicto resulta un factor retardatario en la progresión de los aprendizajes.

(P)rofesor: Pero, un momento, no se trata de leer lo que uno tiene puesto.
(G)rupo3(S)ujeto1: No, si, si primero lo leemos pero luego lo ponemos en común.
P: Ah, vale, vale (…) y luego lo debatís, porque hay alguien que puede opinar otra cosa.
G3S1: Ya, ya, después nos ponemos de acuerdo. [ADP1-G3-U2-A2-F2]

A menudo los problemas personales en la dinámica del grupo supusieron un hándicap para el desarrollo de las tareas. Con esto se puso de manifiesto la escasa capacidad para gestionar el conflicto en el grupo de debate, para aprender de la discrepancia y por tanto para realizar un trabajo colaborativo provechoso.

G3S1: quillos (sic) que estamos aquí y sólo hablamos el G3S2 y yo
G3S5: sí, yo he intervenido dos o tres veces
G3S1: sí, una vez (...) en todo lo que llevamos una vez (...) si para decir tonterías en verdad porque (…)
G3S5: si, para decir tonterías pues saco un debate (...)
G3S1: el debate lo sacamos entre el G3S1 y yo, ja, ja, ja
G3S5: ¿qué estás hablando? [ADA1-G3-U2-A8-F2]
G3S1: Bueno, ¿cuál es la causa del conflicto?
G3S2: Estamos de acuerdo en que (...)
G3S2: G3S4 cállate por favor [gritando], que cada vez que lo estoy cogiendo se me interrumpe y se me va. [ADA1-G3-U2-A7-F2]

Para favorecer el diálogo y el debate, la intervención del profesor adoptó un estilo más deconstructor del discurso, a través del cuestionamiento de lo que aparece como lo único posible: "lo que nos han dicho aquí". Además, se abre un paréntesis en el trabajo repetitivo de lectura de lo escrito y se insta a los alumnos a responder de manera reflexiva. Esto también supone una oferta de relaciones de confianza y una apelación a dejar de simular para satisfacer las demandas de respuesta correcta para pasar a conectar con la verdadera opinión personal. Implícitamente el profesor está invitando a salir del circuito del imaginario de lo escolar cuando anima a los alumnos a no tener miedo a pensar y opinar libremente.

P: Aha, ¿es el profesor el que debe resolver el conflicto, no los implicados en el conflicto?
G3S1: El que tiene más (...) más (...) el que tiene ahí que mandar es el profesor (...) y siempre nos lo han dicho aquí que siempre que tengamos un conflicto vayamos al profesor (...)
P: ¿Eso es lo que creemos que es lo mejor? (…) [silencio], eso es lo que nos han dicho aquí pero, ¿qué pensáis?, ¿el profesor podría tener otro papel distinto ahí, para resolverlo?
G3S5: como mediador
P: ¿y qué debería hacer como mediador?
G3S2: que cada uno viese los puntos de vista de cada uno, para que cada uno entienda al otro
P: ¿y eso es lo que hace ahí?
G3S1: Ahí manda callar". [ADA2-G3-U2-A3-F2]

En un segundo nivel de formulación de los conocimientos (ADC2, ADA2, ADP2) encontramos la utilización de lo escrito para debatir. Con esto es posible la argumentación y a nivel actitudinal se ha pasado de la evitación a la tolerancia del conflicto y la discrepancia. El diálogo se hace más fluido y espontáneo y aparecen ideas nuevas que no estaban en los cuadernos. Como podemos observar en el análisis de un conflicto producido en el Centro educativo:

G3S5: ea (sic), eso es lo que yo he puesto
G3S2: yo creo que no, ¿quien cree que no se comportarían igual? (...)
G3S1: yo creo que se comportarían diferente
G3S2: vamos a ver, vamos a hablar sobre esta situación (...) si no son el jefe de estudios y son profesores pensarían lo mismo porque (…)
G3S1: no pensarían lo mismo porque tendrían diferente (...)
G3S2: pero si forman parte de un colectivo y todo este colectivo (...) el claustro de profesores es una democracia, si todos piensan, si hay una minoría por ejemplo el maestro de X [una asignatura] dice que él cree que no somos culpables pero todos los demás sí, pues sí, pues sí
G3S2: quillo, espérate (...) y además no les interesaría ponerse en contra del director G3S1: sí, vamos a ver, pero él puede mirar también por sus alumnos, porque si es su tutor él puede mirar también por sus alumnos, si él cree que no ha sido el grupo él tiene que defenderlos, él los puede defender
G3S1: entonces es que sí, que se comportarían diferente (...) no que no [ADP2-G3-U2-A8-F2]

6. Conclusiones

Nuestra investigación aporta evidencias de que el trabajo colaborativo contribuye no solo a desarrollar la autoestima, un mayor sentido de la justicia, la creatividad, la participación, y en general lo que se ha dado en llamar la "competencia social y ciudadana" (Johnson y Johnson, 2009), sino que es también un potente instrumento de desarrollo cognitivo, promoviendo el pensamiento complejo y desarrollando las habilidades comunicativas y creativas.

A lo largo de las sesiones de debate se repitió continuamente la siguiente pauta: la búsqueda compulsiva de la unanimidad y la evitación del conflicto que supone la discrepancia se correlacionaba con una tendencia a la simplificación de los esquemas cognitivos (ADC1, ADA1, ADP1). Por el contrario la capacidad para manejarse en el debate con distintos argumentos en interacción estimulaba la producción de ideas cada vez más complejas. Otro par dialéctico íntimamente ligado al anterior lo representaba la relación entre el conformismo y el pensamiento crítico. Las intervenciones del profesor intentaron deconstruir este discurso monolítico y conformista e invitar a la reflexión y la argumentación.

El conformismo y el miedo al conflicto serían por tanto obstáculos o elementos retardatarios en la progresión de los aprendizajes de los alumnos. El conformismo operaría no solo como evitación de la discrepancia con los compañeros sino también con la cultura mayoritaria de lo que "se hace aquí" o de lo que "nos han dicho que se haga aquí". Este fenómeno de sesgo confirmatorio de las ideas, como característica de las representaciones sociales, ya fue señalado por Moscovici (1987) y por muy diversas investigaciones en el ámbito psicológico.

La progresión subsiguiente (ADC2-3, ADA2-3, ADP2-3) consistió en una mejor gestión y una mayor tolerancia del conflicto en un primer momento (valor 2) y en una actitud abierta a la utilización de la discrepancia y la argumentación como forma de aprendizaje (valor 3). Ahora la discrepancia permitió la interacción, el debate y la argumentación, y esto tenía consecuencias claras en el progreso cognitivo. Así pues, podemos decir que los tres elementos se alimentaban mutuamente, una mayor tolerancia con la discrepancia hacia posible un manejo más dinámico e interactivo del debate y de la confrontación de ideas y esto estimulaba la circulación de las ideas y los desplazamientos en la cadena de las significaciones, haciendo progresar hacia posiciones de mayor complejidad. Por el contrario la

búsqueda sistemática de unanimidades conducía al inmovilismo y a la repetición.

Según este patrón podríamos concluir afirmando la posibilidad de que una evolución en el manejo de la discrepancia en el trabajo en grupo, y en el aprendizaje en el conflicto, estuviese en el origen de un progresivo enriquecimiento y una mayor complejidad de las ideas, lo que a su vez pondría las bases para el replanteamiento de las actitudes asociadas a los tópicos tratados en los debates.

Referencias bibliográficas

Brubaker, N. D. (2012). Negotiating authority through jointly constructing the course curriculum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *18*(2), 159-180.

Canal, M., Costa, D., y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En De Alba, García y Santisteban (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1. Sevilla: Diada.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. Revista de Educación, 346, 33-70.

Davey, M., y C. Hughes, C. (2006). *Teaching controversial issues*. Oxfam, 2006. Disponible en: http://es.scribd.com/doc/6974385/Teaching-controversial-issues.

Fan, F. A. (2012). Teacher: students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *18*(4), 483-490.

Fülöp, M. (2004). Competition as a Culturally Constructed Concept. En C. Baille, E. Dunn, y Y. Zheng (eds.), *Travelling facts. The social construction, distribution and accumulation of knowledge* (pp. 124-148). Frankfurt (NY)

Gavilán Bouzas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas, *Revista Española de Pedagogía*, 242, 131-148.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009) Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, *38*(1), 37-51.

Pineda-Alfonso, J. A. (2013). Investigando mi escuela para mejorarla. *Investigación en la Escuela*, 77, 63-74.

Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: A multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, *25*(2), 137-154.

Rogoff, B. (1993). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Nueva York: Cambridge University Press. (Trad. cast., *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós).

Rowe, F., Stewart, D., y Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 6, 524-42.

Sant Obiols, E. (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres docentes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 63-76.

Slavin, R. E. (1990). Co-operative learning. En C. Rogers and P. Kutnick (eds.), *The Social Psychology of the Primary School*, 226-46. London: Routledge.

Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, O., y Schula, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen, Amsterdam: The International association for the evaluation of educational achievement.

Uriarte, J. (1996). Los efectos del autoconcepto académico en los procesos de aprendizaje cooperativo, *Revista de Psicodidáctica*, 1, 193-202.

Wilson, L. (2007). Pupil participation: comments from a case study. *Health Education*, *109*(1), 86-110.

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ESCOLAR: UN ESTUDIO A PARTIR DE LAS NARRATIVAS HISTÓRICAS DE LOS FUTUROS Y FUTURAS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Delfín Ortega Sánchez
dosanchez@ubu.es
Universidad de Burgos

Joan Pagès Blanch
joan.pages@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

La competencia narrativa en la enseñanza-aprendizaje de la Historia constituye uno de los componentes fundamentales del desarrollo del pensamiento histórico y social (Sant, Pagès, Santisteban, González-Monfort y Oller, 2014). Sus implicaciones educativas precisan centrar la atención en las claves constructivas del relato histórico, así como en sus propósitos y usos sociales, políticos y educativos. Esta competencia deriva en la capacidad de entender el pasado y materializar la historicidad del presente para su proyección hacia futuros posibles cada vez más inclusivos y globales. En este sentido, las producciones de narrativas históricas, en tanto propuestas dinámicas de representación de la realidad, requieren del desarrollo de habilidades de interpretación e imaginación creativa, a través de la experiencia y de juicios morales del presente.

El acto narrativo, soporte organizativo e interpretativo para la representación de la realidad social e histórica, demanda el empleo de habilidades cognitivas de orden superior como el análisis -clasificación e interpretación de contenidos- y la evaluación -selección, justificación y reflexión-. Sin embargo, la transmisión acrítica de posibles discursos históricos estereotipados por el profesorado legitima la reproducción de narrativas y la selección predeterminada de protagonistas por parte del alumnado. Esta selección determina, igualmente, la conformación de identidades sociales e históricas que, en caso de proponer a las mujeres en

estadios subsidiarios y dependientes, impulsan la exclusión de aquellos que «no hacen historia» (Sant, González-Monfort, Pagés, Santisteban y Oller, 2014).

La narrativa constituye una de las bases constructivas del conocimiento histórico (McEwan y Egan, 1995), de la representación, interpretación y organización de la realidad social e histórica, y de la interpretación y comprensión de la temporalidad e historicidad humanas. Necesita fuentes para su configuración, se incardinan en la formulación de finalidades específicas, explican problemas, y se hallan condicionadas por tiempos y espacios determinados.

La resistencia de perspectivas androcéntricas en la enseñanza de la historia escolar exige trabajar las competencias narrativas del profesorado en formación, con el objeto de dar relieve a aquellos actores y ámbitos sociales tradicionalmente relegados a la invisibilidad. Desde esta invisibilidad, las voces no protagónicas son apartadas del discurso oficial (Pagès y Sant, 2012) y, en consecuencia, del conjunto de referentes posibles para la construcción de las identidades femeninas, vinculándolas a la alteridad subalterna. Entendemos aquí, como Ola Halldén, que «la personificación de las descripciones históricas (…) es un requisito indispensable para construir las explicaciones históricas» (cit. en Henríquez, 2009, p. 46). Asimismo, coincidimos con Wineburg (2001) en afirmar la importancia de la exploración de los dilemas éticos de los protagonistas de la Historia en la comprensión histórica (cit. en Henríquez y Pagès, 2004).

En la configuración social e histórica de *modelos de género deseables*, las representaciones sociales y culturales sobre las mujeres toman forma y se consolidan, entre otros discursos posibles, en el propio de la Historia y de su enseñanza. En este discurso, es determinante la generación de narrativas explicativas/legitimadoras del universo simbólico social, donde el paradigma historiográfico tradicional reside como mecanismo cultural de anclaje y permanencia (Ortega y Pagès, 2016).

La ausencia de mujeres o la presencia anecdótica de las mismas en la transmisión del conocimiento social escolar limita y modela la identidad personal y social de las niñas. La pobreza de sus referentes y universos sociales se explicita en la reducción de modelos de lo femenino o de las formas de ser mujer en sociedad. El mantenimiento de los roles de género tradicionales, por los que se atribuyen valores específicos a hombres y mujeres en función de su sexo, facilita la reproducción de órdenes sociales difícilmente inclusivos (Ortega, 2017).

El presente estudio pretende identificar el grado de inclusión de la perspectiva de género y la promoción de una educación *en* y *para* la igualdad en los relatos históricos de un grupo de futuros y futuras docentes de Educación Primaria. El estudio focaliza su interés en el análisis de las representaciones específicas de las relaciones de género, a partir del lugar que a hombres y mujeres de sociedades pretéritas y actuales otorgan las narrativas generadas por los y las estudiantes.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra se compone de 49 mujeres (79.03%) y 13 hombres (20.96%) (N=62), estudiantes matriculadas y matriculados en el cuarto curso del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria de la Universidad de Burgos. Su selección ha respondido a criterios selectivos intencionales, en función del grado de adecuación a los objetivos. La muestra estuvo condicionada por la participación y accesibilidad del profesor responsable, llevando a cabo un muestreo no probabilístico y no estratificado.

2.2. Instrumento

El instrumento aplicado consistió en un s upuesto práctico, cuya resolución demandó de los y las estudiantes la redacción de una breve narrativa histórica que contextualizara una hipotética representación dramática para 5° curso de Educación Primaria. Los y las estudiantes debieron explicitar los contenidos sociales e históricos seleccionados, y los y las protagonistas que darían forma a su propuesta.

2.3. Diseño y procedimiento

La investigación se adscribe a metodologías cualitativas de análisis descriptivo e interpretativo del contenido manifiesto y latente, mediante la codificación y categorización de la información recabada de las narrativas devueltas. En la obtención de las narrativas, se emplea el método diseñado por Létourneau y Caritey (2008) de la hoja en blanco, aplicado en recientes investigaciones (Sant, González-Monfort, Pagès, Santisteban y Oller, 2014).

Para el análisis de las narrativas históricas empleamos el análisis crítico del discurso, atendiendo a su capacidad explicativa interdependiente entre lenguaje, creencias, pensamiento y práctica social, y a su natural vinculación con las representaciones sociales. Además, el estudio incorpora análisis estadísticos descriptivos a partir de frecuencias, con el objeto de identificar tendencias cuantitativas que ayuden a triangular los resultados obtenidos en el análisis del contenido.

La actividad del supuesto práctico fue realizada durante el primer semestre del curso académico 2016/2017, en el contexto de la asignatura «Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio (social y cultural)», materia obligatoria de 4° curso del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria de la Universidad de Burgos.

Para la realización de esta actividad, se pidió a los y las estudiantes su agrupación en equipos de trabajo de 3-5 personas. Seguidamente, se procedió a la adjudicación, por parte del profesor-investigador, de un código identificativo individual a cada uno de los 15 grupos de trabajo conformados.

2.4. Análisis de datos

Para el análisis de las representaciones de género, establecimos cinco categorías apriorísticas de evaluación diagnóstica, generadoras de la ficha de vaciado de datos: «concepción curricular de la Historia», «modelo de ciudadanía: espacio, territorio e identidad», «protagonistas», «ámbitos protagónicos de acción social» y «perspectiva de género». En este estudio, analizamos los resultados arrojados por las tres últimas categorías.

Con el objeto de evitar la posible indefinición o escasa precisión derivada de la aplicación taxonómica de amplios modelos clasificadores, la categoría «protagonistas» y la categoría «ámbitos protagónicos de acción social» centran su atención en la selección de personajes/protagonistas de las narrativas generadas y en sus ámbitos de acción histórico-social como ejes narrativos. Desde esta perspectiva, pretenden dar respuesta a una de las cuestiones formuladas por Sant, P agès, Santisteban, González-Monfort, y Oller (2014) para la evaluación de la competencia narrativa del alumnado: *¿La narración tiene personajes? ¿Quiénes son? ¿Y cuasi-personajes? ¿Quiénes son?* De esta forma, asumimos la selección de personajes/protagonistas como acción narrativa básica y como elemento estructurante de la narrativa histórica propuesta.

Asimismo, estas dos categorías incorporan la clasificación resultante del estudio de Sant, González-Monfort, Pagès, Santisteban y Oller (2014): individuales/colectivos, mujeres/hombres, económicos, políticos, religiosos, militares, culturales, míticos y ficticios. Estos nombres son clasificados en tres grandes grupos de personajes/protagonistas: personajes individuales (hombres y mujeres), colectivos y cuasi-personajes.

Por último, la categoría apriorística «perspectiva de género» clasifica las narrativas de los y las estudiantes en una de las tres perspectivas siguientes: perspectiva excluyente, perspectiva inclusiva interpretativa y perspectiva inclusiva epistemológica, basadas en la exclusión de las mujeres en el relato histórico presentado, la inclusión añadida o la inclusión de las relaciones de género como categoría de análisis. De acuerdo con la propuesta de Scott (1986), esta categoría parte del concepto de género como elemento para «pensar y estudiar a las personas» (Faget, 2015, p. 28), y para revelar los mecanismos constructivos de las identidades desde la enseñanza de la Historia (Fernández Valencia, 2001; 2006).

Para el procesado y análisis de datos, se utilizó el *software* ATLAS.ti por su capacidad de organización y gestión de información de naturaleza cualitativa. Los datos cuantitativos han sido procesados con el *software* estadístico SPSS v.24.

3. Resultados

Considerando los niveles de complejidad de la conciencia histórica crítica de Rüsen (2004), los discursos narrativos y los personajes/ protagonistas seleccionados por el maestro y la maestra en formación, se acomodan a l as narrativas maestras tradicionales y/o ejemplares, y asumen un carácter general determinista, estereotipado y reproductivo (modelo tradicional). Un 86.7% de las narrativas históricas devueltas proponen a personajes individuales y colectivos masculinos como protagonistas de los textos, y un 53.4% incluye cuasi-personajes como sus ejes estructurales. Por el contrario, un 46.7% recoge nombres personales de mujeres, mientras que un 40% se refiere, puntualmente, al colectivo femenino (Tabla 1).

Protagonistas				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Individual masculino, colectivo masculino y cuasi-personaje	3	20,0	20,0
	Individual masculino, colectivo masculino y colectivo femenino	1	6,7	6,7
	Individual masculino, colectivo masculino, colectivo femenino y cuasi-personaje	2	13,3	13,3
	Colectivo masculino, colectivo femenino y cuasi-personaje	1	6,7	6,7
	Colectivo masculino y cuasi-personaje	1	6,7	6,7
	Individual masculino, individual femenino, colectivo masculino y colectivo femenino	2	13,3	13,3
	Individual masculino e individual femenino	1	6,7	6,7
	Individual masculino, individual femenino y colectivo masculino	2	13,3	13,3
	Individual masculino, individual femenino, colectivo masculino y cuasi-personaje	1	6,7	6,7
	Individual masculino, individual femenino y cuasi-personaje	1	6,7	6,7
	Total	15	100,0	100,0

Tabla 1. Protagonistas

La inclusión de las mujeres es anecdótica y, habitualmente, ajustada a roles victimizados:

> [M-S-GR-8]. (…) El rey decidió proponerle un trato: le liberaría si le daba la mano de su hija. Así pues, al final, muy a pesar del comerciante, accedió a la proposición del rey y le entregó a su hija (…).

> [M-S-GR-9]. Nuestro contexto histórico se desarrolla en la época moderna. (…) El acontecimiento [en el] que nos vamos a centrar es la vida de Juana la Loca, apodada así por una supuesta enfermedad mental para mantenerla encerrada en Tordesilllas (…) y apartarla del trono. Su vida fue marcada por la desgracia al casarse con Felipe el Hermoso (…). Isabel la Católica y Fernando el Católico eran los padres de Juana. (…) Juana la Loca ocupa el personaje principal en la historia, junto a su marido Felipe, con quien tuvo 6 hijos.

En ocasiones, las mujeres aparecen representadas como colectivo social subsidiario del liderazgo masculino:

> [M-S-GR-14]. La obra dramática que se llevará a cabo comprende la época del Imperio Romano (27 a. C.- 476 d. C.). El teatro consistirá en una representación de un espectáculo en el circo romano. (…)

(…) Se simbolizará la figura del emperador, teniendo un papel protagonista en la obra.
También se representará el colectivo de las mujeres en la época romana. Aunque tenían pocos derechos y dependían del padre o el marido y se dedicaban a dar a luz, criar a los hijos y cuidar la casa, podían asistir a esta clase de eventos en compañía de ellos. (…)

[M-S-GR-13]. [El marco histórico] que contextualizará la obra dramática estará [protagonizado] por Enrique VIII y sus esposas. [Personajes:]
- Papel principal: Enrique VIII.
- Papel secundario: esposas e hijas de Enrique VIII. (…)

Sus ámbitos de acción social se restringen al espacio político (93.3%) y económico (60.2%), en detrimento del social y cultural (26.8%) (Tabla 2).

Ámbitos protagónicos de acción social				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Político	5	33,3	33,3
	Político, económico, religioso y militar	1	6,7	6,7
	Político y cultural	1	6,7	6,7
	Político, económico, cultural y militar	1	6,7	6,7
	Económico y cultural	1	6,7	6,7
	Político, económico y cultural	1	6,7	6,7
	Político y económico	4	26,7	26,7
	Político, económico y ficticio	1	6,7	6,7
	Total	15	100,0	100,0

Tabla 2. Ámbitos protagónicos de acción social

[M-S-GR-1]. Corría el siglo XV cuando Isabel I de Castilla y Fernando de Aragón reinaban en Castilla. En este siglo, se debatía sobre la forma plana o esférica de la tierra. Había diversas opiniones (…). Cristóbal Colón defendía la forma esférica y, por lo tanto, [la llegada] a las Indias yendo por el lado inverso. Cuando se lo propuso a los reyes, denegaron la proposición, pero tras insistir acabó siendo la reina Isabel I quien financiara su viaje.
Finalmente, Colón pudo realizar su viaje descubriendo, no las Indias, sino un nuevo continente: las Américas.
Personajes: Isabel I de Castilla, Fernando de Aragón, Cristóbal Colón, tribus indígenas, la Corte.

[M-S-GR-15] *Tiempo Actual.* [Selección de contenidos]: nivel socio-económico de la población; guerra civil; república, franquismo, democracia, crisis económica-política.

Personajes: Hitler, Franco, Manuel Azaña, los Borbones, Adolfo Suárez, Felipe González, Aznar, Zapatero y Rajoy.

Puede comprobarse en estas narrativas la articulación de una relación coherente y selectiva de hechos, acontecimientos y de grandes personajes/protagonistas del pasado (modelo ejemplar), donde las mujeres y la experiencia femenina permanecen en posicionamientos dependientes y subsidiarios. En efecto, un 6 0% de las narrativas históricas informa de la persistencia de perspectivas excluyentes androcéntricas o inclusivas estereotipadas, evidenciadas en hegemónicas atribuciones identitarias de género y en el mantenimiento de las relaciones género-poder (Tabla 3).

Perspectiva de género				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Perspectiva excluyente	9	60,0	60,0
	Perspectiva inclusiva interpretativa	6	40,0	40,0
	Total	15	100,0	100,0

Tabla 3. Perspectiva de género

No se promueve, en consecuencia, la formación de una ciudadanía para su presente. Tampoco para su futuro, a pesar de «las narraciones históricas y sus protagonistas también contribuyen a los procesos de interpretación del presente y de la toma de decisiones sobre los futuros alternativos» (Sant, González-Monfort, Pagès, Santisteban y Oller, 2014, p. 516).

Las implicaciones educativas de esta selección acrítica de hechos, acontecimientos y personajes se dirigen, sin duda, a la conformación de identidades personales y sociales homogéneas, dicotómicas y estéreotipadas. En este sentido, «el alumnado puede entender que la historia de las mujeres y de los y las que no forman parte de las élites es irrelevante» (Sant, González-Monfort, Pagès, Santisteban y Oller, 2014, p. 516).

4. Discusión y conclusiones

La problematización de las representaciones sociales de género, a partir de la desconstrucción del estereotipo, del prejuicio -distintas formas del ejercicio del poder- y de las relaciones de dominación en las que se incardinan, exige desvelar la naturaleza social e histórica de la desigualdad. La desigualdad, reconocible en la deconstrucción de las relaciones de género, se evidencia en la atribución de determinados comportamientos y estereotipos femeninos que limitan la complejidad y desarrollo autónomo de la diversidad identitaria (Ortega, 2017).

En el ámbito educativo, se hace necesaria, en consecuencia, la «contra-socialización» o «contra-normalización» identitaria desde la reflexión crítica y la acción social. En esta perspectiva, la identidad de género, conformada en clave plural y en libertad, parte de las representaciones del y de la docente en formación inicial como crítico-práctico reflexivo sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia, los contenidos curriculares y los modelos de su propia práctica docente.

De acuerdo con los resultados de la investigación Marolla (2016), la adopción de tendencias historiográficas tradicionales de corte político-factual, «invisibiliza y coarta que las chicas y chicos se encuentren y cuenten con referentes con quienes empatizar» (p. 428), obstaculizando la construcción de su propia identidad personal y social. Y es que, la dominación curricular del perfil protagónico del líder político o militar imposibilita al alumnado la superación de las «pautas e indicaciones para la construcción de sus identidades, tanto por el currículo, como por los protagonistas y la historia con que se trabaja» (Marolla, 2016, p. 428).

Las representaciones sociales de los y las estudiantes, marcadamente condicionadas por tendencias curriculares dominantes en la etapa de escolarización obligatoria, se presentan como uno de los soportes básicos para la intervención docente en los cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales.

La información obtenida confirma la necesidad de implementar programas específicos de formación del profesorado en género, dirigidos a la adquisición de competencias críticas para una educación *en* y *para* la igualdad (Ortega y Pagès, 2018).

Referencias bibliográficas

Faget, G. D. (2015). *Enseñanza de la Historia con perspectiva de género en Uruguay: diagnóstico y propuesta desde las políticas públicas. Estudio de caso del programa oficial 2º B SH.* (Tesis de Maestría inédita). FLACSO-México, México D.F.

Fernández Valencia, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales.* Madrid: Síntesis.

Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de género. *Iber, didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 47, 33-44.

Henríquez, R. (2009). Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 47-57.

Henríquez, R., y Pagés, J. (2004). La investigación en Didáctica de la Historia. *Educatio XXI*, 7, 63-84.

Létourneau, J., y Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les éléves de 4e et 5e secondaire: L'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, *62*(1), 69-93.

Marolla, J. (2016). ¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencias de la Historia de las Mujeres. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo, y B. Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 425-432). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS.

McEwan, H., y Egan, K. (comp.). (1995). *Narrative in teaching, learning and research.* New York: Teachers College Press, Columbia University.

Ortega, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria.* Tesis Doctoral. Universitat Autónoma de Barcelona: Barcelona. Disponible en http://www.tdx.cat/handle/10803/457981 (fecha de consulta: 13/12/2017).

Ortega, D., y Pagès, J. (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: representaciones sociales del profesorado de Educación Primaria en formación. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo, y B. Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 184-193). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria- AUPDCS.

Ortega, S., y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, en prensa.

Pagès J., y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia, 25*(1), 91-117.

Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. En P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.

Sant, E., González-Monfort, N., Pagès, J., Santisteban, A., y Oller, M. (2014). «La historia de Cataluña está protagonizada por Franco y los Segadores». Los protagonistas de la historia de Cataluña en las narraciones de los futuros docentes catalanes. En J. Pagès, y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. I (pp. 305-313). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-AUPDCS.

Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González-Monfort, N., y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados*, 18-19, 166-182.

Scott, J. W. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *American Historical Review*, 91, 1053-1075.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR A INVESTIGAR GEOGRAFÍA EN EL NIVEL SUPERIOR

Héctor Guillermo Bazán
hectorbazan75@gmail.com
Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar (Córdoba. Argentina)

El objetivo principal de la propuesta didáctica a presentar es que los estudiantes desarrollen capacidades para identificar los principales momentos existentes en la indagación científica en general y en la investigación geográfica en particular, como así también con métodos y técnicas más usados en la investigación geográfica y con la identificación de problemas que puedan sugerir temas de investigación significativos en el marco de su formación. De esta manera, se introduce al alumnado en los debates y reflexiones -teóricos y metodológicos- que interpretan la construcción del conocimiento como una actividad compleja de orden.

1. Introducción

Para Sánchez Puente (2014, p. 11) enseñar a investigar es un proceso complejo ya que en él concurren decisiones sobre lo que se enseña al enseñar a investigar y cómo se enseña a investigar; sumado a que existe dificultad de formar en investigación a jóvenes que vienen de una educación secundaria que difícilmente ofrece un acercamiento significativo de los estudiantes con la ciencia (Hernández, 2005, en Rojas Betancur y Méndez Villamizar, 2013, p. 95). En esta misma línea, Giraldo (2010, en Aldana de Becerra, 2012, p. 3 73.) considera que reducir la investigación a la simple enseñanza de metodología de investigación, por lo general descontextualizada de problemas específicos, es uno de los principales obstáculos para la formación de una actitud investigativa en el nivel superior.

Morales, Rincón y Romero (2005, p. 220) proponen que para la enseñanza de la investigación, se pueden tomar como referencias algunas de las siguientes sugerencias teórico metodológicas para ayudar a que los estudiantes aprendan sobre investigación y a investigar: 1) Leer investigaciones sobre áreas afines publicadas; 2) Realizar exposiciones

sobre el proceso de investigación; 3) Acompañar al investigador en el proceso de investigación; 4) Enseñar a investigar investigando; 5) Investigar en y con la comunidad; 6) Escribir como proceso recursivo de colaboración en el proceso de investigación; 7) Practicar la investigación significativa; 8) Evaluar formativamente; 9) Enseñar con el ejemplo; 10) Divulgar información sobre las líneas de investigación; 11) Mantener una relación asertiva tutor-tesista en el proceso de investigación. Mientras que para Sánchez Puentes (2004, p. 72-74), además de enseñar los pasos del método científico o discutir sobre el concepto de ciencia, hay otras maneras de enseñar a investigar como son abordar el quehacer científico como un escrito que responde a una arquitectura específica y particular, identificando los diferentes elementos constitutivos y las relaciones de esa estructura, y con ella basar el proceso de trasmisión y apropiación de los conocimientos y valores pertinentes; o bien asumir las operaciones y quehaceres mismos de la generación de conocimiento como contenidos del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta última opción es la que denomina nueva didáctica de la investigación, entendiéndola como un campo teórico-práctico:

> Teórico, en cuanto organizado por una constelación conceptual regida por una teoría particular del aprendizaje y del conocimiento científico. Práctico, en cuanto que es activamente organizador de la conducción (objetivos y funciones; estrategias y tácticas; metas y programas, recursos, medios e instrumentos) del proceso enseñanza-aprendizaje de la producción científica. (Sánchez Puentes, 2004, p. 45)

En este sentido, la llamada investigación como docencia constituye un camino para introducir al estudiante al quehacer de la indagación y es concebida como una aproximación a los procedimientos de la investigación en sus múltiples manifestaciones. En todos estos casos se busca que el alumno conozca los criterios que guían la selección de un problema para su tratamiento, las finalidades de la investigación, su significado e implicación. (Mata Gaviria, 1967 en Morán Oviedo, 2003, p. 25).

2. Investigación acción

En toda práctica educativa cotidiana es necesaria la reflexión permanente de los momentos que la componen, más aún en un centro de formación de formadores, en donde se llevó a cabo la experiencia a

comentar. Sobre este punto Mendoza (2001, en Rivera, 2009) afirma que es importante que las instituciones de este nivel académico faciliten procesos cognitivos que permitan la revisión de la finalidad educativa, los diseños curriculares y la práctica pedagógica, entre otros aspectos. Desde su punto de vista el programa de formación docente no debe ser un espacio para la mera transmisión de saberes, sino para la comprensión, profundización, creación y recreación crítica y constructiva de los mismos, promoviendo el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje activos y reflexivos. Es en esta doble relación dialéctica de la teoría y la praxis y al mismo tiempo de lo individual y lo social, que se sustenta la Investigación Acción como proceso participativo y colaborativo de autorreflexión en el contexto socio educativo (Colmenares y Piñero, 2008, p. 105).

En este marco, la investigación en el aula es una de las estrategias metodológicas para materializar esta concepción del/la docente investigador/a y de la enseñanza como actividad investigadora. La figura 1 muestra el ciclo de la investigación-acción, el que se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación y reflexión. El momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación (Latorre, 2004, p. 21)

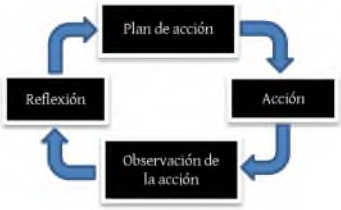


Figura 1. Ciclo de la investigación-acción

Pero, ¿acaso no es eso lo que hacen todos los profesionales? Hasta cierto punto, así es; pero la investigación-acción significa planificar, actuar, observar y reflexionar con mayor cuidado, más sistemáticamente y con más rigurosidad de lo que suele hacerse de manera cotidiana; y

significa utilizar las relaciones entre esos momentos distintos del proceso como fuente tanto de mejora como de conocimiento. La persona que se dedica a l a investigación-acción realizará las cuatro actividades colaboradoramente (Kemmis y McTaggart, 1988, pp. 15-17).

Siguiendo a Aisenberg (2003, p. 151) , desde el mismo sistema educativo en su conjunto debemos responder la pregunta de ¿Cómo afrontar la aparente paradoja entre la necesidad de enseñar contenidos pre-determinados y la necesidad de favorecer la autonomía de los alumnos, para lo cual es fundamental la búsqueda de respuestas a l as preguntas que ellos mismos se formulan acerca del mundo social? Tal vez Soares y Ueda (2002, p. 94) ayuden a responder tal interrogante al afirmar que el futuro profesional de la geografía necesitará reflexionar sobre los instrumentos que utilizará a lo largo de su práctica profesional, profundizando habilidades teóricas e instrumentales.

3. Descripción de la propuesta

El modelo orientador de este trabajo es el modelo básico de la investigación-acción que incluye las cuatro fases mencionadas anteriormente y que se repiten una y otra vez, siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente. Bajo esta perspectiva, la descripción de esta parte de la experiencia didáctica tiene como objetivo brindar herramientas conceptuales y metodológicas que permitan a los estudiantes identificar los principales momentos de una investigación, conocer algunos métodos utilizados en trabajos investigativos y tomar contacto con problemas que puedan sugerir temas de investigación significativos en sus trabajos de final de carrera.

Luego de desarrollar conceptos teóricos sobre distintos aspectos relacionados con la Metodologia de la Investigación en general (Arias, 1999; Mancuso, 2004; Merino, 2009; Sabino, 1996; Sampieri, Collado y Lucio, 2010; Taylor y Bogdan, 1987; Valles, 1999) y la Geográfica en particular (Peña y Sanguin, 1986; Buzai y Baxendale, 2006), como por ejemplo, enfoques de investigación, principales momentos de la indagación científica, selección de la problemática a i nvestigar, formulación de hipótesis y objetivos de la investigación, recolección de información, decodificación de la misma, análisis de los resultados y comunicación de las conclusiones, se le propuso al alumnado realizar la actividad presentada en la figura 2.

Consigna de trabajo Para la elaboración de la actividad, cada alumno debe analizar el artículo adjunto y colocar dicho análisis en la grilla que se presenta a continuación.	
Nombre del Trabajo	
Autores	
Datos de la publicación (revista, congreso, etc.), volumen, páginas.	
Lugar de la edición (si lo hubiera)	
Problema (si se explicitara)	
Hipótesis **(si se explicitara)**	
Revisión de la literatura sobre el tema a desarrollar	
Objetivos	
Muestra	
Variables e indicadores	
Conclusiones	
Prospectiva (trabajos a futuro) (Si los hubiera)	
Implicaciones didácticas (Si las hubiera)	
Otros aspectos que quieras considerar	

Figura 2. Consigna a desarrollar para el análisis de artículos científicos

Esta propuesta didáctica sirvió como integración de aprendizajes y contenidos desarrollados en los seminarios "Unidad de Definición Institucional I" y "Metodología de la Investigación Geográfica" del 3° año y 4° año respectivamente de la carrera de Profesor en Geografía del Instituto de Educación Superior Simón Bolívar, de la ciudad de Córdoba. De esta manera se llevó a cabo una de las propuestas de enseñanza sugerida por el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía de la Provincia de Córdoba (DGES, 2011, p. 81): «Se propone que los alumnos reconozcan, primero, los elementos presentes en un diseño de investigación, para diseñar, posteriormente, sus propios procesos de investigación». Dicha actividad consistió en el reconocimiento de distintos momentos de la indagación científica en general y en la Investigación Geográfica en particular presentes en distintos artículos que recogen investigaciones geográficas.

En la actividad llevada a cabo se integraron aprendizajes y contenidos desarrollados durante el cursado de ambos seminarios, entre otros:

- Conocimiento de la lógica de investigación y naturaleza de los datos: cualitativa y cuantitativa.
- Reconocimiento de la articulación teoría-método-técnicas-observación empírica como orientadora en el proceso de delimitación y construcción teórica del objeto de conocimiento.
- Identificación de diseños y momentos de una investigación: ruptura, estructuración y comprobación.

Consigna de trabajo

Completa la tabla inferior con la información de tu posible trabajo de investigación de Metodología de 4° año (en el caso que aún no tengas definido algún tema o que no curses ese Seminario en el año próximo, pueden utilizar cualquier otro que se te presente en mente y "poner en tensión" una secuencia metodológica básica).

Sugerencia: es conveniente revisar la estructura del artículo científico que analizaste en UDI para comprender la coherencia metodológica que debe presentar el trabajo de indagación científica.

Algunos momentos de la indagación científica	Descripción
Problema/Situación problemática	
Marco teórico/enfoque geográfico (además de identificar el marco teórico/enfoque geográfico, escribir una justificación de por lo menos 10 renglones donde se observe la relación de la situación problemática y el enfoque elegido)	
Objetivos (colocar como mínimo tres objetivos)	
Muestra (mencionar los elementos/individuos que serán investigados)	
Método de recolección de datos	
Fuentes de consulta (colocar como mínimo cinco referencias bibliográficas; pueden ser autores que se utilizarán en el marco teórico o de ejemplos de otros trabajos similares al que piensas realizar)	

Figura 3. Consigna a desarrollar para comenzar con el diseño de una investigación

Como se observa en la figura 2, esta actividad proponía a los estudiantes analizar un artículo de una investigación geográfica. Luego del análisis individual, y para socializar los trabajos realizados por los estudiantes, se llevó a cabo una puesta en común de los artículos analizados, permitiendo el reconocimiento de algunos de los diferentes métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales y en Geografía.

Posteriormente, y como continuación de esta secuencia didáctica para enseñar a investigar en Geografía, se propuso a los estudiantes realizar la actividad que aparece en la figura 3, a modo de orientación en la construcción de su diseño de investigación.

4. Discusión y consideraciones finales

Durante el tiempo que se llevó a cabo esta actividad en el Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar se observó la superación paulatina de la dificultad inicial en la comprensión integral de los procesos investigativos de los estudiantes. Durante las puestas en común muchos de ellos destacaron la importancia de tomar contacto directo con trabajos llevados a cabo siguiendo metodologías investigativas, pudiendo encontrar ejemplos concretos a aquellas explicaciones teóricas desarrolladas en los seminarios. En algunas oportunidades los estudiantes manifestaban que al identificar los principales momentos de la indagación científica, así como al escuchar lo realizado por sus compañeros, tuvieron un mejor conocimiento de la relación existente entre la teoría y la práctica de la actividad investigativa básica, alcanzando los objetivos planteados inicialmente de que los estudiantes del Profesorado de Geografía se familiarizaran con los principales momentos de una investigación y con métodos y técnicas más usados en la investigación geográfica, como así también, con la identificación de problemas que puedan sugerir temas de investigación significativos en el marco de su formación.

Esta actividad desarrollada en 3° y 4° año, junto al resto de la secuencia didáctica en extenso, permitió profundizar y fortalecer el reconocimiento de algunas de las metodologías utilizadas para investigar en Geografía, contribuyendo de manera significativa al desarrollo de procesos formativos en investigación. A través del trabajo teórico de los aprendizajes y contenidos relacionados con la Metodología de la Investigación Geográfica, como así también con la realización de las actividades descriptas en los párrafos precedentes los estudiantes

pusieron en juego sus conocimientos previos sobre el concepto a desarrollar, produciendo los cambios conceptuales esperados.

Para resolver un problema propio de una disciplina, es fundamental que el individuo tenga dominio de las redes conceptuales que la conforman. Por lo que la implementación reiterada de estos tipos de ejercicios teóricos y metodológicos sobre investigaciones geográficas contribuye a la activación de la red semántica en los estudiantes, fortaleciendo las conexiones entre los elementos que la conforman, activándose a su vez de forma más segura y rápida.

Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (2003). Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿desde qué teoría estudiamos la enseñanza? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 136-163. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23916/1/bol3_beatriz_aisenberg.pdf (fecha de consulta: 20/12/2017).

Aldana de Becerra, G. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 367-379.

Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración* (3° edición). Caracas: Episteme.

Buzai, G. y Baxendale, C. (2006). *Análisis socioespacial con sistemas de información geográfica*. Buenos Aires: Lugar.

Colmenares, A. M., y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, *14*(27), 96-114.

DGES (Dirección General de Educación Superior) (2011). *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía*. Córdoba: Ministerio de Educación.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.

Latorre, A. (2004). *Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (2° edición). Barcelona: Graó.

Mancuso, H. (2004). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Merino, A. (coord.). (2009). *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Temas, problemas y aplicaciones*. Buenos Aires: Cengage Learning.

Morales, O., Rincón, A., y Romero, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, *9*(29), 217-224.

Morán Oviedo, P. (2003). El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula. *Contaduría y Administración*, *211*, 17-30.

Peña, O., y Sanguin, A-L. (1986). *Concepts et méthodes de la géographie* (María Emilia Pérez, trad.). Montreal: Guérin

Rivera, J. (2009). Mundo contemporáneo, formación docente y los estudiantes de Geografía y Ciencias de la Tierra, *Geoenseñanza*, *14*(1), 5-22. Disponible en http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36021235002 (fecha de consulta: 20/12/2017).

Rojas Betancur, M., y Méndez Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educ. Educ.*, *16*(1), 95-108. Disponible en: http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1917/3076 (fecha de consulta 04/01/2018).

Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.

Sampieri, R., Collado, C., y Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5° edición). México: Mc Graw Hill.

Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM.

Soares, P., y Ueda, V. (2002). Anotaciones para pensar la enseñanza de la geografía ante los retos de la posmodernidad. *Revista Educación y Pedagogía*, *14*(3), 87-96. Disponible en http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5923/5333 (fecha de consulta: 20/12/2017).

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LOS ESTUDIOS EN EL MARCO PENINSULAR A PARTIR DE LOS SIMPOSIOS DE LA AUPDCS

Juan Carlos Colomer Rubio
juan.colomer@uv.es

Juan Carlos Bel Martínez
belmartinezjc@gmail.com

Universitat de València

1. Introducción

La tecnología, entendida esta como el conjunto de herramientas que posee el ser humano para el aprovechamiento práctico del conocimiento científico (RAE, 2014), ha tenido una presencia constante en el área educativa de Ciencias Sociales -Geografía e Historia- por la cantidad de productos tecnológicos utilizados en ella (desde representaciones cartográficas, proyecciones e incluso los propios libros de texto) (Colomer y Bel, en prensa). Esto ha ido en consonancia con la inclusión de los medios en las aulas, especialmente el uso masivo de Internet desde la década del 2000. De hecho, según datos que disponemos del propio INTEF, en el curso escolar 2014-2015, el 99,9% de los centros escolares españoles disponía de conexión a Internet (INTEF, 2016), una cifra muy elevada que es posible matizar si atendemos a la antigüedad de los equipos o a la calidad de la conexión. Esta irrupción en las aulas, en concreto de Ciencias Sociales, especialmente con el desarrollo de los dispositivos de reproducción de audio y video, y la introducción del ordenador personal e Internet, ha modificado la realidad y a su vez las funciones socioeducativas de las Ciencias Sociales hasta fechas muy recientes.

En el mundo occidental, la entrada de estos dispositivos tecnológicos ha centrado una parte de la investigación educativa hasta fechas recientes (Cabero y Barroso, 2015). Algo que se ha trasladado a una reflexión particular dentro de las didácticas específicas que, para el caso de las Ciencias Sociales, se ha reflejado en una reflexión sobre las formas y

modos de aplicación de la tecnología en este campo y cómo su introducción afecta al papel del alumnado, la formación del profesorado y la forma de transmitir los contenidos a impartir.

Para el texto que nos ocupa, pretendemos componer un estado de la cuestión de las principales líneas de investigación y reflexión que combinan tecnología y didáctica de las Ciencias Sociales, atendiendo especialmente a las últimas publicaciones académicas de los diferentes grupos y centros de investigación de ámbito peninsular (España y Portugal). Para acotar el campo de actuación, ha sido necesario tener en cuenta solamente los resultados de los congresos internacionales de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrados anualmente y con la que contamos con resultados por escrito prácticamente desde el primer simposio celebrado en 1987. Principalmente, ello nos permitirá componer un marco teórico del estado actual de la reflexión académica sobre tecnología aplicada a la didáctica de la Geografía y de la Historia en este contexto territorial que permitirá el avance de investigaciones futuras de carácter empírico.

2. Balance de la investigación a p artir de los simposios de la AUPDCS

El papel de la tecnología ha ocupado un lugar fundamental dentro de los simposios de didáctica de las Ciencias Sociales en la línea de la importancia que ha ostentado este campo en la investigación educativa. Ya desde el primer encuentro en 1987 se señalaba la importancia de trazar una línea de investigación que señalase las ventajas e inconvenientes de la incorporación de la imagen y del video en la enseñanza de las CCSS (VV.AA., 1987). Esto se vio secundado con la incorporación de este tema como tal en el Simposio de 1990 y finalmente en la presencia de algunas ponencias, como la Sánchez Galindo, años después, que señalaba la importancia que los alumnos pudiesen elaborar y analizar fuentes audiovisuales, confeccionar sus propios videos y diapositivas, explicando y fundamentando la importancia de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Sánchez, 1996).

Será con la irrupción del ordenador personal en la década de los 2000 cuando se multiplicó las referencias a la utilización de la tecnología en las aulas. Es el caso de una de las primeras referencias al término «ordenadores» presentada en el simposio del año 2002 que tuvo lugar en Palencia y donde ya se distinguía entre el uso técnico del ordenador y la

utilización pedagógica que se podía hacer del mismo, a partir de un planteamiento problemático de la tecnología (De Juan y Moriano, 2002).

La importancia de las llamadas «nuevas tecnologías» no dejó de crecer en estos simposios hasta el punto que se dedicó monográficamente el del año 2004 en Alicante para este tema. Un estudio de las aportaciones presentadas en este encuentro nos ayuda a describir las que van a ser las preocupaciones del mundo profesional y académico con respecto a la integración de la tecnología en las aulas de Ciencias Sociales. Por un lado, encontramos un primer grupo de reflexiones teóricas sobre la introducción de los medios en la disciplina con el trabajo de Vera-Muñoz (2004). En segundo lugar, vemos las reflexiones sobre la presencia de las TIC en el área y propuestas metodológicas de intervención directa que combinasen tecnología y didáctica de la mano de estudios como el de Jerez y Sánchez (2004), en tercer lugar, la relación que ha tenido en nuestro campo de conocimiento la tecnología y el patrimonio con aportaciones como las de Fontal (2004) o E stepa y Cuenca (2004). Finalmente, el simposio contó con intervenciones desde los campos emergentes de las aplicaciones como los videojuegos (Sánchez Agustí, 2004), las WebQuest (Pérez, 2004) o los SIG (Nadal, Naranjo y Guerra, 2004).

Estos cuatro grupos de trabajos, los que se vinculan a las reflexiones teóricas, los relacionados con la presencia y utilización de las TIC en las aulas y en la formación docente, la conveniente relación con el patrimonio en cualquiera de sus formas y finalmente el uso de determinadas aplicaciones, ha ocupado las posiciones centrales en el debate sobre tecnología educativa hasta fechas muy recientes. Punto aparte merece la utilización didáctica del cine –*e* incluso de los falsos documentales (Pelegrín, 2013)– al que se reservó monográficamente el simposio de 2013 bajo el título «Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social», una de las últimas monográficas sobre la tecnología en este tipo de encuentros.

Si atendemos al primer grupo de trabajos, vemos que las reflexiones teóricas han sido muy menores en los simposios celebrados hasta la actualidad. Previsiblemente la celeridad con la que hemos vivido los cambios tecnológicos ha llevado a una escasa reflexión teórica sobre su incidencia en el campo de las Ciencias Sociales y especialmente en perspectivas más críticas sobre su utilización. Pese a todo, contamos con interesantes reflexiones como la de Jara, Muñoz y Salto (2017, p. 672) que insisten en que:

> Lo digital en clase promueve otras interacciones entre el o la docente y el grupo clase, en muchas ocasiones es un diálogo entre "pares digitales", en la que la experticia con la máquina no es privativa del docente (como en la relación escolarizada con el conocimiento), sino que se construye en ese intercambio de habilidades y conocimiento.

A estas reflexiones se han sumado otras en simposios anteriores que vienen a insistir en los cambios epistemológicos que ha supuesto la introducción de la tecnología en las aulas de Ciencias Sociales (Barrenetxea, 2014).

Refiriéndonos al segundo grupo de estudios, los relacionados con la presencia de las TIC en las aulas y en la formación docente, estos han ocupado mayor proporción que los anteriores. De hecho, este tipo de estudios se han centrado en la visión y formación del profesorado (Cardona, Rojo, Gámez, Molina, 2013) y del alumnado, donde siempre se ha destacado la representación social próxima a conceptos positivos que tienen los recursos digitales para el aprendizaje de la Geografía y de la Historia (Reinaldos y Molina, 2011). En fechas recientes ha tenido mayor incidencia la aplicación de modelos en el análisis de la formación digital de los docentes como la inclusión del TPACK a partir del análisis del Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido que presentan los profesores en formación (Gómez, 2017).

Por lo que se refiere al tercer grupo de trabajos presentados, relacionados con la vinculación propiamente natural que la didáctica del patrimonio histórico ha tenido con la tecnología educativa, vemos que se han centrado en el estudio de determinados recursos on-line, como el realizado para determinados materiales (Calaf y Suárez, 2011; Estepa y Cuenca, 2004). Estas reflexiones no son ajenas a los trabajos sobre museología que también han tenido un espacio, aunque menor en simposios anteriores (Rivero y Flores, 2013; Serrano, 2014).

Finalmente, en lo que se refiere al cuarto campo de trabajos, el referido a la reflexión en torno a aplicaciones concretas que emplear en las clases de Ciencias Sociales, este tipo de reflexiones son las que han mostrado mayor disparidad y su evolución se ha visto acompasada con los avances técnicos sucedidos en el campo de la tecnología educativa. Así, a la reflexión inicial sobre el cine al que se le dedicó –como mencionamos anteriormente– un simposio en el año 2013, se le unió un debate sobre la composición y uso de las WebQuest que no eran otras que las tareas semiestructuradas que utilizan diferentes recursos en red

para su resolución (Vera-Muñoz y Pérez, 2008). A la utilización de estas aplicaciones se le vincularon otros textos sobre el uso de determinadas redes sociales, como es el caso de Twitter (Calabuig y Donaire, 2012; Velez y González, 2017), la utilización de Blogs (García, 2013), los videojuegos (Jiménez y Cuenca, 2017) o el uso de códigos QR (Moreno y Vera-Muñoz, 2017). Como vemos, la disparidad de criterios y de aplicaciones analizadas indican uno de los problemas detectados, y es que la explosión de medios tecnológicos ha supuesto un reto para el docente y la investigación educativa en su conjunto sin una conveniente reflexión metodológica que lleve al a formulación de las clases de Ciencias Sociales de manera diferente a los métodos tradicionales y que escapen del uso de la aplicación en sí.

3. Conclusiones y perspectivas

Tras el balance realizado a los 28 simposios celebrados, podemos constatar una serie de conclusiones generales en lo que se refiere el estudio de la tecnología educativa en la reciente historia de la didáctica de las Ciencias Sociales. Así, hemos constatado la presencia de cuatro grandes grupos de estudios existentes: los referidos a las reflexiones teóricas –aún muy menores–, los que insisten en el papel de las denominadas TIC en la formación docente y la visión del alumnado; los trabajos vinculados a la didáctica patrimonial con análisis concretos de materiales y finalmente el estudio de determinadas aplicaciones, que es el que más pluralidad temática presenta. Estos cuatro grupos se han multiplicado especialmente a partir del simposio de 2004, dedicado íntegramente al papel de las tecnologías.

Pese a todo, nos atrevemos a sugerir una serie de líneas complementarias sobre las cuales reflexionar en el futuro y que podrían plantear nuevos interrogantes dentro de la investigación educativa. En primer lugar, urgen mayores investigaciones sobre un análisis de los materiales curriculares utilizados o diseñados por los docentes en las aulas. Su amplia difusión está fuera de toda duda, pero interesa mayor profundización sobre su forma de utilización y uso. Seguidamente, vemos conveniente insistir, tal y como han realizado Jara, Muñoz y Salto (2017), en una investigación que trabaje sobre los cambios que la tecnología ha producido en el aprendizaje de determinados conceptos vinculados a la temporalidad, e incluso al espacio geográfico. Finalmente, sería interesante una reflexión mayor en torno a la utilización del

cine, vinculado a las nuevas narrativas transmedia y nuevos medios tecnológicos como la realidad aumentada.

Referencias bibliográficas

Barrenetxea, I. (2014). El alumnado, Internet y las clases de Historia. En J. Pagès m y A. Santiesteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Vol 1* (pp. 419-428). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Cabero, J., y Barroso, J. (2015). *Nuevos retos en tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.

Calabuig, S., y Donaire, J. A. (2012). El debate y la síntesis de aportaciones colaborativas en la educación superior con el Twitter como protagonista. En N. de-Alba-Fernández, F. García-Pérez, y A. Santiesteban (coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Vol 2* (pp. 527-536). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Calaf, R., y Suárez, M. A. (2011). Evaluación de materiales didácticos "online" para el estudio de las Ciencias Sociales: patrimonio y páginas web de museos en Asturias. En P. Miralles, S. Molina, y A. Santisteban (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 51-62). Murcia: Universidad de Murcia.

Cardona, G., Rojo, M.C, Gámez, V., y Molina, J. (2013). Uso de entornos virtuales para el aprendizaje de la didáctica de la historia en la formación inicial del profesorado. En J.J. Díaz, A. Santiesteban, y A. Cascajero (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 605-618). Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares.

Colomer, J. C., y Bel, J. C. (en prensa). Tecnología educativa y didáctica de las Ciencias Sociales: del peso del dispositivo a la metodología como respuesta. En C. Fuertes, y D. Parra (eds.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

De Juan, S., y Moriano, M. (2002). Aprendizaje cooperativo y uso del ordenador en la enseñanza de las CCSS. Una justificación teórica y una realización práctica. En J. Estepa, M. de la Calle, y M. Sánchez

Agustí (eds.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 147-159). Palencia: Editorial Libros Activos.

Estepa, J., y Cuenca, J. Mª. (2004). La didáctica del patrimonio en Internet: análisis de páginas webs elaboradas por centros de interpretación del patrimonio cultural. En M.I. Vera-Muñoz, y D. Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-12). Alicante: Universidad de Alicante.

Fontal, O. (2004). Museos de arte y TICs: usos, tipologías, ejemplos y derivaciones. En M.I. Vera-Muñoz, y D. Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Alicante: Universidad de Alicante.

García, A. (2013). Las Ciencias Sociales en los blogs de la educación primaria: apuntes de una experiencia. En J.J. Díaz, A. Santiesteban, y A. Cascajero (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 665-673). Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares.

Gómez, I. (2017). La adquisición del conocimiento base del docente en Ciencias Sociales a través del modelo de enseñanza y aprendizaje TPACK en la formación inicial del profesorado con tecnología, En R. Martínez, R. García-Morís, y C.R. García (coords.), *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 151-160). Córdoba: Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

INTEF (2016). Indicadores del uso de las TIC en España y en Europa año 2016 D isponible en: http://blog.educalab.es/intef/wp-content/uploads/sites/4/2016/11/2016_1128-Indicadores_TIC_2016_INTEF.pdf (fecha de consulta: 04/01/2018).

Jara, M., Muñoz, M. E., y Salto, V. (2017). ¿Cómo aprende Ciencias Sociales e Historia el estudiantado en contextos de la cultura digital?. En R. Martínez, R. García-Morís, y C.R. García (coords.), *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 666-677). Córdoba: Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Jerez, O., y Sánchez L. (2004). El uso de las TICs: propuesta metodológica para la elaboración de un programa de educación ambiental mediante la interpretación virtual del paisaje. En M.I. Vera-Muñoz y D. Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-12). Alicante: Universidad de Alicante.

Jiménez, R., y Cuenca, J. Mª. (2017). La presencia del patrimonio en los videojuegos. Nuevas perspectivas para la educación patrimonial. En R. Martínez, R. García-Morís, y C.R. García (coords.), *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 422-431). Córdoba: Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Moreno, J. R., y Vera-Muñoz, I. (2017). QR-Learning en la didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Martínez, R. García-Morís, y C.R. García (coords.), *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 708-719). Córdoba: Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Nadal, I., Naranjo R., y Guerra, E. (2004). Utilización de un SIG escolar en sexto de primaria, En María Isabel Vera-Muñoz, y David Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-10). Alicante: Universidad de Alicante.

Pelegrín, J. (2013). Entre la realidad y la ficción: posibilidades didácticas del falso documental en el aula de historia. En J.J. Díaz, A. Santiesteban, y A. Cascajero (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 491-498). Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares.

Pérez, T. (2004). La WebQuest como recurso educativo de Ciencias Sociales en educación primaria: el castillo de Crevillente. En M.I. Vera-Muñoz, y D. Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-17). Alicante: Universidad de Alicante.

RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Reinaldos, D. A, y Molina, S. (2011). La influencia del uso de las TIC en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado: una experiencia en la asignatura de Geografía de 2º de Bachillerato. En P. Miralles, S. Molina, y A. Santisteban (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 233-242). Murcia: Universidad de Murcia.

Rivero, P., y Flores, H. (2013). Potencialidad didáctica de generador de exposiciones virtuales VIRGO (VIRrtual Generator and Organizator). En J.J. Díaz, A. Santiesteban, y A. Cascajero (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 753-759). Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares.

Sánchez, F. (1996). Estrategias y recursos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En VV.AA (coords.), *La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Actas del VII Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 377-391). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.

Sánchez Agustí, M. (2004). Redefinir la historia que se enseña a la luz de las TIC: un análisis sobre nuevas maneras de aprender Roma. En M.I. Vera-Muñoz y D. Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-16). Alicante: Universidad de Alicante.

Serrano, C. (2014). Materiales didácticos online de los museos de Málaga. Interpretación de los resultados. En J. Pagès y A. Santiesteban (coords.), *Una mirada al pasado y un pr oyecto de futuro. Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Vol 1* (pp. 457-464). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Vélez, F., y González, C. (2017). Proyecto #Artemedieval. Actividad de aprendizaje en Twitter: estudio de caso de didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Martínez, R. García-Moris, y C. R. Garcia (coords.), *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 817-822). Córdoba: Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Vera-Muñoz, I, y Pérez, T. (2008). Las WebQuests de Ciencias Sociales: un instrumento para formar ciudadanos en primaria. En R. M. Ávila, M. Alcázar y M. C. Díez (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 631-642). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Vera-Muñoz, I. (2004). La enseñanza-aprendizaje virtual: principios para un nuevo paradigma de instrucción y aprendizaje. En M. I. Vera-Muñoz y D. Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-11). Alicante: Universidad de Alicante.

VV.AA. (1987). *Actas del I Simposium de didáctica de las Ciencias Sociales.* Salamanca: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, Universidad de Salamanca. Disponible en: http://www.didactica-ciencias-sociales.org/simposios_fichiers/1987-salamanca/1987-salamanca-trabajos-DEF.pdf (fecha de consulta: 04/01/2018).

EL PROFESORADO INNOVADOR DE CIENCIAS SOCIALES ANTE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO CONTENIDO PEDAGÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA PARTICIPATIVA

Laura Lucas Palacios
laura.lucas.palacios@uva.es
Universidad de Valladolid

Emilio José Delgado-Algarra
emiliojose.delgadoalgarra@gmail.com
Universidad de Huelva

1. Introducción y justificación del tema de estudio

Investigaciones recientes han puesto de manifiesto que la manera tradicional de enseñar Ciencias Sociales en España no supone un aprendizaje útil para la formación de ciudadanos/as (Navarro y De Alba, 2011). Es por ello que De Alba (2007) insiste en la necesidad de que nuestros jóvenes sean capaces de construir una ciudadanía «vinculada a los problemas del planeta y de la comunidad» (p. 347). Así, la introducción de problemas socialmente relevantes en el currículo educativo es una línea de investigación que cuenta ya con un cuerpo considerable de literatura científica y que demuestra su validez educativa (Jiménez-Aleixandre y Erduran, 2008; Pineda-Alfonso, 2015). Sin embargo, según Estepa (2001), la mayor parte del profesorado ve la conveniencia y utilidad de insertar el patrimonio en el currículo y en la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero son todavía muy escasas las experiencias didácticas que abordan el estudio del patrimonio de una forma sistemática. Peor suerte tiene el caso de la ciudadanía, especialmente a la hora de abordar una ciudadanía activa en el aula; la idea de participación no es una idea

fácilmente integrable en el currículo real, pues queda bastante alejada del conocimiento escolar tradicional (García Pérez, 2009). De este modo, el modelo imperante en la enseñanza es el de la mera trasposición de conceptos.

Desde nuestro planteamiento crítico, basado en una escuela entendida como motor de cambio social, pensamos que es necesario un replanteamiento de las estrategias del proceso de enseñanza–aprendizaje y hacer proyectos que ayuden a los estudiantes, a partir del trabajo y la reflexión sobre el medio, a situarse de manera crítica y consciente ante la propia realidad y comprometerse a actuar en ella (Bardavio y González, 2003). Por otro lado, siguiendo a Cuenca (2014) y Estepa (2013) defendemos que la socialización del patrimonio es la clave para conectar la educación patrimonial y la participación ciudadana.

Así pues, en esta investigación, nos planteamos analizar las concepciones y la praxis del profesorado innovador de Educación Secundaria Obligatoria en relación con el patrimonio para la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa, con el fin de detectar obstáculos y aciertos en sus prácticas de aula. Se trata de un estudio realizado en el desarrollo de la tesis doctoral *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de Ciencias Sociales. Un estudio de caso*, centrándonos en presentar los resultados de la entrevista exploratoria sobre las concepciones de docentes innovadores, cuyas conclusiones configuran por sí mismas, todo un catálogo de buenas prácticas en relación a los temas de estudio planteados. Así mismo, esta tesis doctoral forma parte del proyecto de investigación EPITEC "Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía" del grupo de investigación DESYM (MINECO/FEDER, con código de referencia EDU2015–67953–P).

2. Metodología

Nuestro diseño de investigación es de tipo principalmente cualitativo, con una menor presencia de cuantitativo, diseñando los instrumentos y conduciendo el análisis a través de un sistema de categorías (tabla 1). Para su diseño, nos basamos en investigaciones anteriores como la de Cuenca (2002), Delgado Algarra y Estepa (2015, 2016), Estepa (2013) y Lucas (2018), cuya estructura específica bebe de múltiples fuentes. Por motivos de espacio no se incluyen indicadores y descriptores.

Categorías	Subcategorías
Intereses personales y profesionales	Intereses personales
	Intereses profesionales
	Formación profesional
Concepciones de patrimonio y de su enseñanza	Concepto de patrimonio
	Tipología patrimonial
	Qué se enseña de educación patrimonial en CCSS
	Cómo se enseña educación patrimonial en CCSS
Concepciones de ciudadanía y de su enseñanza	Concepto de ciudadanía
	Tipología de ciudadanía
	Qué se enseña de educación para la ciudadanía en CCSS
	Cómo se enseña de educación para la ciudadanía en CCSS
Concepciones sobre la enseñanza/aprendizaje de la ciudadanía a través del patrimonio	Qué enseñar
	Cómo enseñar
	Para qué enseñar

Tabla 1. Categorías y subcategorías de nuestro sistema (Lucas, 2018)

2.1. Recogida y categorización de la información

Como hemos explicado anteriormente, al inicio de la investigación, se realizó un cuestionario inicial de preguntas cortas y valoración múltiple al profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria que participa en proyectos de innovación educativa, alejándose sus prácticas de aula del llamado modelo tradicional. Tras el análisis del cuestionario inicial, realizamos una entrevista exploratoria de concepciones (tabla 2) a los seis docentes de perfil de respuesta más deseable según nuestra hipótesis de progresión, seleccionando con ello el caso para la observación de la praxis docente. Las clases fueron registradas mediante grabadora de audio con presencia y sin intervención de la investigadora. Para contrastar la información de la primera triangulación, se lleva a cabo una segunda triangulación que tiene como punto de unión la observación de la praxis docente y en la que se incluyen los grupos de discusión discente referidos a la praxis docente y la entrevista de reflexión final docente tomando como referencia las opiniones de los estudiantes en torno a su praxis.

ENTREVISTA PROFESORES CURSO 2014-2015	
Notas iniciales:	
1. Datos de identificación:	
a. Años de docencia: b. Cursos que impartes actualmente: c. Breve descripción del alumnado:	
a. Sexo:	
a. Formación académica: Licenciado, Master, Doctor, Otros estudios o Cursos	
b. ¿Has colaborado en grupos y proyectos de innovación/investigación educativa? ¿Y en la actualidad, estás vinculado a algún colectivo o grupo de trabajo? ¿Cuál?	
c. Con qué situación profesional se identificarías más: Estoy intentando promocionar Estoy estabilizado en mi profesión Estoy experimentando nuevas estrategias	
2. Entrevista	
PREGUNTAS	**Notas de campo**
1. ¿Qué te llevo a ser profesor de Ciencias Sociales?	
2. ¿Has tenido alguna militancia sindical o política en el pasado? ¿Y en la actualidad?	
3. ¿Realizas o has realizado algún tipo de actividad social o voluntaria? ¿Cuál?	
4. ¿Qué competencias o actitudes aprendidas a lo largo de tu vida influyen en sus estrategias pedagógicas?	
5. ¿Consideras que has tenido una adecuada formación en historia, historia del arte y geografía? ¿Y como profesor de Ciencias Sociales? ¿Podrías explicar de qué tipo? ¿Qué has echado de menos?	
6. ¿Cuáles son los factores biográficos que te hacen adherirte o desviarte del currículo oficial o de las normas pedagógicas?	
7. ¿Qué te parece la forma en el que el currículo plantea la enseñanza de las Ciencias Sociales?	
8. ¿Según el planteamiento del currículo de las Ciencias Sociales es posible enseñar ciudadanía y temas patrimoniales?	
9. ¿Qué peso crees que debe tener la educación patrimonial en las Ciencias Sociales? ¿Y la educación para la ciudadanía?	
10. ¿Hay algún tipo de relación entre educación patrimonial y educación para la ciudadanía? ¿Cuál?	
11. ¿Qué es para ti ser ciudadano?	
12. He sacado de una encuesta del CIS del 2007 sobre ciudadanía y participación que decía "… a la hora de considerar a alguien como un buen ciudadano, ¿qué importancia le das a cada una de las siguientes actitudes? ▪ Ser solidario con la gente que está peor que tú	

▪ Votar en elecciones ▪ No evadir impuestos ▪ Participar en organizaciones y asociaciones ▪ Cumplir siempre las leyes y las normas ▪ Adoptar una postura crítica ante el sistema político y económico (personal y razonadamente) ¿Por qué eliges esa opción?	
13. ¿Cómo aprendiste tú a ser ciudadano? ¿Utilizas estos aprendizajes personales en tus prácticas como profesor?	
14. ¿Estás de acuerdo que educación para la ciudadanía sea una asignatura más o debe ser una materia transversal implícita en el resto de las asignaturas?	
15. ¿Qué es para ti el patrimonio? ¿Cómo aprendiste temas de patrimonio? ¿Influye en tus clases experiencias patrimoniales personales? ¿En qué sentido?	
16. ¿Hay alguna tipología patrimonial más importante que otra? ¿Qué tipología patrimonial es imprescindible tratar en Ciencias Sociales? ¿Por qué?	
17. ¿Trabajas el patrimonio local? ¿Cómo lo haces?	
18. ¿Qué herramientas didácticas utilizas para enseñar temas de patrimonio? ¿Y de ciudadanía?	
19. ¿Qué importancia tiene para ti que tus alumnos desarrollen su autonomía personal, solidaridad social o solidaridad en el pluralismo, derechos individuales, el reconocimiento a la diferencia? ¿Crees que el patrimonio permite trabajar estos temas? ¿En qué temas de la programación los tratas?	
20. ¿Qué clase de contenidos, procedimientos o actitudes puedo fomentar a través de los elementos patrimoniales y de la educación patrimonial?	
21. ¿Puedes completar la siguiente afirmación? **La conservación del patrimonio es una obligación de …** ¿Por qué?	
22. ¿A qué organismos, instituciones o colectivos les corresponde la gestión del patrimonio? ¿Crees que es importante que los alumnos aprendan a gestionar su patrimonio? ¿Por qué?	
23. ¿Crees que es importante que los alumnos se identifiquen con el patrimonio local? ¿Por qué?	
24. ¿Se pueden trabajar problemas sociales a través de la educación patrimonial? ¿De qué manera?	
25. ¿Qué temas de la programación te da más juego para tratar temas de patrimonio y de ciudadanía?	
26. Los temas de patrimonio, ¿suele despertar debates o posiciones	

enfrentadas? ¿Y los de ciudadanía? ¿Por qué? ¿De qué manera abordas estas situaciones en el aula?	
27. ¿Consideras que tienes libertad para tratar temas controvertidos en tus clases? ¿Haces explícita tu propia perspectiva sobre estos temas? ¿Por qué?	
28. ¿Qué elementos patrimoniales habéis visitado o tienes programado visitar? ¿Por qué? La visita in situ, ¿permite trabajar contenidos de la educación para la ciudadanía? ¿Cuáles?	
29. ¿Qué tipo de actividades de enseñanza/aprendizaje llevas a cabo en el aula? ¿Más teóricas que prácticas o viceversa? ¿Por qué?	
30. ¿Son actividades propuestas por el libro de texto o son diseñadas por ti? ¿Son de ampliación a las propuestas en el libro de texto o las sustituye?	

Tabla 2. Entrevista a profesores

En cuanto a la categorización de la información, nos centraremos en la entrevista exploratoria donde para las evidencias, extraídas de la entrevista inicial se indicará el instrumento (E.1), seguido del número de pregunta (P.1), el profesor entrevistado (PR.3) y el número de anotación registrada en el programa Atlas.ti (Quotation # 106). Ejemplo: "información" (E.1/P.1/PR.3/Quotation # 106).

2.2. Análisis de la información

Tomando como modelo de análisis el modelo de triangulación de Delgado Algarra y Estepa (2015, 2016) denominado «doble triangulación», la investigación que se presenta tiene un e nfoque multimetódico (véase figura 1).

Mientras en la primera triangulación (E1-O1-E2) se lleva a cabo un proceso de interpretación que nos permite destacar las convergencias y divergencia existentes entre las concepciones del docente y su práctica bajo el paraguas del sistema de categorías, en la segunda triangulación (G.D-O1-E2), reforzamos la validez y la fiabilidad de nuestras

interpretaciones con el apoyo de la percepción que los estudiantes tienen del desarrollo de las clases y la interpretación que el docente hace de dichas percepciones.

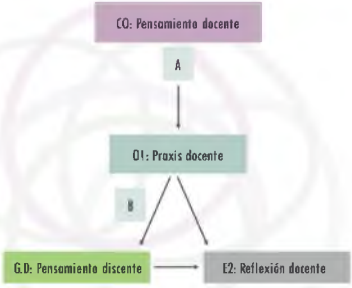


Figura 1. Esquema de doble triangulación utilizado en el estudio

3. Resultados generales y discusión de los datos

Por cuestiones de espacio nos limitaremos a p resentar las conclusiones generales obtenidas en el estudio de las entrevistas exploratorias de concepciones docentes y que configuran, como hemos dicho al inicio de esta publicación, un catálogo de buenas prácticas educativas:

- El profesorado innovador muestra una escasa valoración de su formación universitaria, no considerándola apropiada para su posterior práctica como docente:

> Yo creo que la formación de un profesor de Ciencias Sociales debe ser más generalista y más del conocimiento didáctico del contenido; es decir, que tú no vas a ser un historiador, vas a ser un profesor de Historia o un profesor de Ciencias Sociales. Entonces la formación inicial, yo creo que no s ólo no ayuda, sino que es un obstáculo para ser un buen profesor. (…). Para ser un

profesor de secundaria hay que deconstruir tu formación inicial. Es un trabajo doble. (E1/P.9/PR.5/Quotation # 17)

Por ello posee más titulaciones que la licenciatura vinculada a la disciplina que les da acceso a ser profesor/a de Ciencias Sociales, como puede ser Psicología o Antropología Social y Cultural. Lo que nos lleva a entender que el profesorado de ESO tiene una formación inicial disciplinar muy específica en historia y en ocasiones muy alejada de la realidad del aula; corroborándose así lo que las investigaciones de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) y Porlán y Rivero (1998) destacan en cuanto al carácter academicista, como uno de sus principales problemas de la formación dicente.

- El profesorado innovador tiene en su vida personal un marcado interés por el patrimonio y son ciudadanos/as comprometidos/as y participativos/as socialmente, por lo que las concepciones de patrimonio y de ciudadanía que manejan tienen un alto grado de complejidad y frecuentemente ambas materias están interconectadas. Es importante destacar que es común a todos ellos/as su vinculación activa y participativa en asociaciones políticas y/o sociales, desde ONGs, partidos políticos, sindicatos o movimientos educativos de renovación pedagógica:

Actualmente estoy en de CSIF, sindicato de funcionarios. (E1/P.8/PR.2/Quotation # 9)

La única formación en la que participo activamente (…) se llama Andaluces de Alcalá. Y hacemos muchas cosas... pero no nos señalamos políticamente ¿sabes? al contrario. Creemos en la transversalidad, en el asociacionismo, en el municipalismo y vinculados con los grupos ecologistas, con los movimientos sociales y todo ese tipo de cosas, pero no formamos parte de ninguna sigla política. (E1/P.3/PR.2/Quotation # 95)

En la actualidad mi militancia es educativa. Foro por otra escuela, en el que desarrollamos un trabajo de debate y propuestas en temas educativos, pero que también nos metemos en política educativa. (E1/P.9/PR.2/Quotation # 14)

Además, consideran fundamental para su formación patrimonial el contacto directo con elementos patrimoniales, ya que solo así, consiguen crear vínculos de apropiación y de identidad: Yo creo que uno no puede enseñarle a los

demás algo que no comparte, o que no vive, o que no ha experimentado... (E1/P.9/PR.15/Quotation # 28)

De manera que los elementos patrimoniales que conocen en su vida personal pasan a formar parte de una especie de "patrimonio de carácter profesional" (De castro, 2016, p.492), que comparten con su alumnado a través de su praxis:

Incluso cuando hago un viaje por ahí lo cuento y traigo fotos y enseño... y lo uso en clase normalmente. (…). Me he visto metido en ellas y me gusta trasmitirlo, contagiarlo ¿no? (E1/P.8/PR.4/Quotation # 18)

Todo ello, hace que puedan tener posiciones bastante complejas en relación con el conocimiento de la ciudadanía y el patrimonio, posicionándose en una ciudadanía crítica, participativa y de justicia social; y un patrimonio holístico y simbólico–identitario:

Ser ciudadano, ahora, en España, implica posicionarse ante la realidad que estamos viviendo, intentando comprenderla de manera crítica, e intentando participar para mejorarla o transformarla.(E1/P.9/PR.11/Quotation # 36)

Primero decir que patrimonio es todo, matizando que el primer patrimonio, o el patrimonio más importante, es las personas, que las personas puedan vivir y entonces crearle unas condiciones de vida que le permitan mantenerse y dentro de esas condiciones de vida está las herencias que ha recibido del pasado, está el poder disfrutar de una cultura y saber ponerla en valor (…). (E1/P.2/PR.15/Quotation # 19)

Como afirma Pagés (2005), es necesario que el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia implique a su alumnado en la realidad de la que forman parte, por encima de los datos aislados y de la simple transmisión de contenidos; de manera que, si el patrimonio es el eje transdisciplinar que conecta la realidad con las distintas disciplinas de estudio y el fin último de la educación es la formación de una ciudadanía democrática que sepa posicionarse en esa realidad para dar respuesta a los problemas que esta plantea, la educación patrimonial se considera indispensable en cualquier proceso educativo formal (De Castro, 2016).

Si tú trabajas la realidad en la que vive el alumno, estás trabajando el patrimonio continuamente porque forma parte de su realidad. (E1/P.9/PR.24/Quotation # 41)

- El profesorado innovador entiende su profesión como una forma de activismo social; a t ravés de ella, buscan la equidad social y transformar el mundo ante las desigualdades. Además, le gusta enseñar y se divierten haciéndolo. Solo así, en "el ejercicio constante de una pedagogía que aprovecha el pálpito" (De Castro, 2016, p. 458) puede llevar a formar una ciudadania crítica.

> Sí, yo me divierto. Si no me divirtiese, no innovaría; o sea, no trabajaría como lo hago. (E1/P.3/PR.1.g/Quotation # 89)

- Otro punto que tiene el profesorado innovador en común es la necesidad de romper con los planteamientos reduccionistas que se aplican en las llamadas metodologías tradicionales, que se basan en la mera trasposición y adquisición de contenidos desconectados con la vida real del alumnado. Es por ello que estos docentes trabajan la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía a partir de materiales elaborados por ellos/as mismos/as y a partir del contacto directo con los elementos patrimoniales:

> Empezar con un plano de la Sevilla romana y un plano de la Sevilla actual para que ellos vayan aprendiendo a mirar. (E1/P.2/PR.29/Quotation # 53)

> Todo está vinculado con la visita que vamos a hacer en mayo/junio. (E1/P.3/PR.18/Quotation # 52)

Es más, hubo dos docentes que enseñaban ambos contenidos de manera transdisciplinar y en relación con los contenidos curriculares de la materia de Ciencias Sociales, y en ambos casos, adoptan el Aprendizaje Basado en Proyectos como su metodología de trabajo en el aula:

> Trabajamos por proyectos. (E1/P.9/PR.18/Quotation # 34)

> En el proyecto este que te he comentado o en otro tipo de proyectos que tengan que ver con el conflicto y la convivencia o con la organización y la vida en el centro educativo y tal, pues los temas de patrimonio también están presentes. Pero yo creo que no de una manera forzada, como un apartado añadido o como un epígrafe. (E1/P.9/PR.19/Quotation # 40)

Lo que sí que podemos garantizar, tras el análisis de los datos, es que, de manera más o menos acertada y en distintos niveles de complejidad metodológica, en todo el profesorado entrevistado subyace la idea de que, la sociedad ha cambiado y los retos que esta nos plantea trae consigo la necesidad de mantener "una actitud de apertura hacia la vida y todos sus procesos. Una actitud que consiste en la curiosidad, la reciprocidad, la intuición de posibles relaciones entre los fenómenos, eventos, cosas y procesos que normalmente escapan de la observación común" (Moraes, 2010, pp. 9–10), siendo el patrimonio una oportunidad para comprender otros modos de vida.

- El profesorado innovador considera que la educación patrimonial es la mejor herramienta educativa para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida; destacando la participación y el pensamiento crítico como las dos principales características que debe tener un ciudadano/a democrático/a, de manera que, todo el profesorado entrevistado tiene muy en cuenta que "trabajar el patrimonio implica partir de los sujetos que aprenden, conformar sus identidades, hacer que se apropien simbólicamente de ese patrimonio" (Fontal, 2008, p.104) y, a partir de ahí, comprometerse activamente en su defensa; incluso puede llevar a cabo acciones de gestión para ponerlo en valor y generar riqueza y rentabilidad económica en el presente:

> La idea de patrimonio histórico y no sólo el artístico de forma más amplia... vinculado con la idea de ciudadanía como responsabilidad, de corresponsabilidad para dejar en herencia y puesta en valor desde muchos puntos de vista. Incluido, porque no me parece que sea ningún tipo de menoscabo, el económico. (E1/P.3/PR.10/Quotation # 27)

4. Conclusiones

Es importante asentar qué conocimientos sobre el patrimonio y la ciudadanía, así como de su didáctica, debe construir el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, tanto en formación inicial como en ejercicio, para favorecer en sus estudiantes la adquisición de un pensamiento crítico que lleve a su compromiso y participación en la gestión y conservación del patrimonio, y con él, a la mejora de la comunidad de la que forma parte.

Como hemos podido advertir en esta investigación, el profesorado innovador tiene un alto grado de complejidad en ambas materias, ya que en su vida personal se interesa por conocer cuestiones de patrimonio y son ciudadanos/as comprometidos/as socialmente. Además, entienden su profesión como una forma de activismo social que lleva a trasformar el mundo ante las desigualdades, siendo la adquisición de un pensamiento crítico y la participación, el aprendizaje más importante que tiene que desarrollar su alumnado para conseguirlo. Es por ello que consideran que la formación universitaria que han recibido para ser docentes de Ciencias Sociales es insuficiente, por lo que siguen formándose en cuestiones de didáctica y participan en proyectos de innovación educativa, en los que el patrimonio es el eje transdisciplar de la educación, a partir del cual, se desarrollan los contenidos propios de Ciencias Sociales, pero siempre contextualizados en la realidad socionatural del alumnado. Así, los materiales didácticos utilizados en su praxis son elaborados por ellos/as mismos/as, teniendo la visita in situ a los elementos patrimoniales un gran protagonismo.

Tutiaux-Guillón (2003), recoge los resultados de varias investigaciones donde se concluye que la intención de los docentes de Ciencias Sociales de formar ciudadanos democráticos en el aula choca en muchas ocasiones con una práctica que no favorece dicho modelo de ciudadanía. Sin embargo, en el discurso de nuestros/as docentes el ejercicio democrático y crítico está muy presente, por lo que entendemos que los datos aquí presentados pueden ser considerados como un catálogo de buenas prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

Bardavío, A., y González Marcén, P. (2003): *Objetos en el tiempo: Las Fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: ICE Horsori.

Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva: Huelva.

Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.

De Alba, N. (2007). ¿Qué ciudadanía? ¿Qué educación para la ciudadanía? En S. Erduran, y M. P. Jiménez-Aleixandre (ed.), *Argumentation in*

Science Education: Perspectives from classroom-based research (pp. 3-28). Berlín, Alemania: Springer.

De Castro, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación acción.* Tesis doctoral. Universidad de Valladolid: Valladolid.

Delgado Algarra, E. J., y Estepa Giménez, J. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales,* 14, 97-109.

Delgado Algarra, E. J., y Estepa Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa, 34*(2), 521-534.

Estepa, J. (2001) El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 30, 93-105.

Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva.

Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. M. Mateos (ed.). *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 53–105). Gijón: Trea.

García Pérez, F. F. (2009). Educar para la participación ciudadana: Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, 5–10.

Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de Ciencias Sociales. Un estudio de caso en ESO.* Tesis doctoral. Universidad de Huelva: Huelva.

Merchán, J. (2001). *La producción de conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria. Tesis doctoral inédita.* Universidad de Sevilla.

Moraes, M. C. (2010). Transdisciplinariedad y educación. *Rizoma Freiriano*, 6. Disponible en: http://www.rizoma–freireano.org/transdisciplinariedad–y–educacion—maria–candida–moraes

Navarro, E., y De Alba, N. (2011). El aprendizaje de la historia de España para la educación ciudadana. *Investigación en la Escuela*, 75, 21-34.

Pagés, J (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, 45–56.

Pineda Alfonso, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa, 33*(2), 353-367.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.

Tutiaux-Guillon, N. (2003). *L'Historie enseignée entre coutume disciplinaire et la formation de la conscience historique*. Saint Etienne: Université de Saint Etienne.

CON LA MIRADA PUESTA EN LA EXPERIMENTACIÓN. IMPLEMENTANDO DESDE AULAS DE CIENCIAS SOCIALES EN DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS

Pilar Flores Núñez
mdnunez@uma.es
Universidad de Málaga

A través de este proyecto nos cuestionamos cómo es la enseñanza en las Ciencias Sociales, y por extensión nos planteamos cómo debiera ser la formación profesional de la misma, ya que entendemos que para una materia con esta complejidad, se debe encontrar la simbiosis perfecta entre teoría y práctica. La interrelación entre ambas permitirá abordar los contenidos de las Ciencias Sociales no como productos acabados, sino como elementos de reflexión y análisis que ayuden al alumnado a construir sus propios conceptos y conocimiento. Para afrontar el desarrollo de esta práctica es necesario que los futuros docentes identifiquen su estilo de enseñanza aprendizaje y sepan adaptarlo en las aulas.

Este planteamiento se centra en un Grupo de alumnos a los que se les planteará el contenido de las Ciencias Sociales a través de unas prácticas puntuales que estos llevarán a cabo en diferentes clases de un centro público.

La escuela es una institución dependiente de la sociedad y no debe estar de espaldas a ella. La educación no puede quedarse al margen del conocimiento científico, pues son los procesos educativos los que a largo plazo favorecerán el desarrollo social; de ahí su importante vinculación. Se plantea alcanzar el objetivo transformador en la enseñanza estableciendo un proceso de gestión para el cambio donde la reflexión, el análisis y las argumentaciones propicien nuevas virtualidades que resulten positivas para el buen quehacer de las Ciencias Sociales. No se trata ya de transmitir información sino competencias profesionales hacia una formación social.

La innovación en educación encuentra en el pensamiento y en la práctica pedagógica su centro de acción. Su proceso es lento percibiéndose sus efectos a largo plazo, y también es a veces inseguro y accidentado, lo que origina, en ocasiones, frustraciones y desalientos (Carbonell, 2001, pp. 23-25). Las tareas docentes se encuentran frecuentemente cristalizadas,

necesitando tiempo para convencer y de esta forma ser institucionalizadas y poner las modificaciones en marcha.

La Didáctica de las Ciencias Sociales se encuentra entre la tensión de lo que se desea y lo que se tiene. Ante las carencias reales de prácticas específicas en la formación profesional, es necesario buscar un cambio para mejorar, encauzar y dar significado a la adquisición de los conocimientos y competencias profesionales psicodidácticas de las Ciencias Sociales.

Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales no deben ser considerados como productos terminados para asimilar sin más, sino como elementos de reflexión y análisis que posibiliten el dominio del conocimiento necesario para intervenir en la realidad. En consecuencia, se debe organizar la docencia de modo que los alumnos puedan desarrollar a través de la práctica el ejercicio de la teoría y a su vez, hacer reflexiones teóricas sobre las acciones prácticas.

Se pretenden activar, matizar y dar sentido a los conocimientos teóricos desde las propias fuentes experienciales de las aulas de Primaria.

1. El compromiso ético profesional ante la necesidad del cambio

Existe aún la praxis docente tradicionalista en la pedagogía de las aulas y son los cambios socioculturales y la complejidad de estos los que pujan por un cambio.

Los niños tienen derecho a que se les enseñen bien y que su aprendizaje tenga una aplicación útil en su realidad circundante (Santos Guerra, 2010, pp. 175-200). De la misma forma nuestro alumnado tiene derecho a que se le adiestre en las competencias profesionales necesarias para que la escolarización tenga el éxito esperado. Nos referimos a una ética profesional justa y necesaria desde hace tiempo.

Las situaciones indagadoras son necesarias pues nos permiten controlar la educación y convertirla en algo más congruente la sociedad. En el sistema educativo se está produciendo un fracaso que es difícil de soportar y que desde nuestras aulas universitarias nos mueve a llevar a cabo una reflexión sobre la formación docente.

La sociedad demanda maestros profesionales, no s implemente instructores técnicos. Asumamos responsabilidades y tomemos una actitud innovadora que aporte alternativas desde el eje fundamental de las Ciencias Sociales.

Los aspectos teóricos tienen la capacidad de ilustrar el pensamiento de los enseñantes (Carr y Kemmis, 1988, pp. 71-73). La relación entre lo

teórico y lo práctico estaría en que aquella facilitaría los medios para la evaluación de la experiencia educativa práctica, y así tener la posibilidad de mejorar el raciocinio de los futuros docentes para poner a punto otras nuevas propuestas más eficaces.

Para llegar al conocimiento profesional se han de tener referentes prácticos a través de los cuales se tome conciencia de lo que sustenta la teoría que orientará dicha acción, y ésta confirme o modifique a aquella (Benejam, 2002, p. 94). En esta relación teórico-práctica y viceversa, las prácticas deben de tener un valor central. En el caso de las Ciencias Sociales no sólo se trataría de acondicionar los caracteres generales de la Didáctica a la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues ésta tiene unas características y complejidad que requiere de especificidad en sus tratamientos didácticos.

2. Entre debates y propuestas

¿Cómo aprende un futuro docente a ser un buen profesor?, ¿Qué conlleva la didáctica específica de las Ciencias Sociales?

Nuestra finalidad es evitar la separación de la teoría y la práctica. Pues opinamos que donde tiene sentido la Didáctica es en las aulas de los futuros docentes, allí es donde se da el campo propicio para constatar los aspectos pedagógicos y didácticos. En el caso de las Ciencias Sociales se trataría de observar, analizar y responsabilizarse del modelo, la selección de los contenidos y sus vínculos con las respectivas estrategias y técnicas (Adler, 1993, pp. 39-47; Pagés, 1997, pp. 49-86).

Conocer la actuación de alumnos y profesores en el aula es indispensable para una propuesta de mejoras (Merchán, 2010, pp. 105-115), sabiendo que a pesar de una esmerada planificación su realización no siempre responde a lo planificado, pues intervienen en el contexto variables difíciles de predecir. No es una simple aplicación de tareas, es una práctica social donde influyen elementos que hay que saber abordar.

Nos movemos en dos contextos: Universidad y Educación Primaria, ámbitos que sólo en escasas ocasiones, como son las prácticas generalistas, se miran de frente, existiendo esporádicas relaciones entre sus respectivos profesorados.

Es bastante lamentable e incomprensible esta separación de ambos contextos, cuya influencia es crucial para una adecuada transformación en la formación, tanto para los futuros docentes como para las innovaciones que puedan desarrollarse en las aulas de Primaria. Este panorama provoca la lentitud de nuevos proyectos y afecta sobremanera a todo el proceso

didáctico (Prats, 2002, pp. 81-89). Si la acción educativa es, compleja y diversa, sumada a las dificultades de la formación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, que ya de por sí presenta dificultades derivadas de su propia naturaleza y acción pedagógica, encontraríamos una doble complejidad. «El conocimiento didáctico que poseemos procede en su mayoría de los procesos reflexivos que el colectivo profesional nos ha ido otorgando» (Benejam, 2002, pp. 91-95).

Desde nuestras aulas, de ambos contextos, emprendimos y nos comprometimos a ad aptar las situaciones para lograr una lógica en la formación profesional.

Desde Primaria:

- Flexibilidad en la organización y adaptación de los proyectos docentes.
- Ajuste de horarios y espacios.
- Introducción de materiales fuera de la cotidianidad de las aulas.
- Utilización de una metodología de ruptura en la estructura escolar cotidiana.

Desde la Universidad:

- Adaptación de las temáticas de Sociales a en niveles y contextos de Primaria.
- Realización de ensayos de los proyectos por grupos en los seminarios.
- Compaginación de aspectos teóricos y pedagógicos en contenidos de Sociales.
- Encuadre de las salidas de las aulas universitarias a l as aulas de Primaria.

Factores colaborativos:

- Labor de coordinación conjunta de los profesores de los diferentes ámbitos docentes, respaldada por la comunidad educativa de ambas entidades.
- Diálogos de intercambios de resultados y nuevas propuestas.
- Formulación de programaciones.
- Análisis de los avances valorando su eficacia y a nuevas posibilidades.

3. Preámbulo de acción

En este proyecto enmarcado en la Facultad de Educación Universidad de Málaga asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, ubicada en 3º curso de Primaria, Grupo A del curso 2016-17, nos planteamos la ejecución en los siguientes apartados:

1. Cómo aprenden los alumnos futuros docentes.
2. Estudio exploratorio de ideas previas.

3.1. ¿Cómo aprenden?

El aprendizaje didáctico es un proceso de adquisición de «una forma de hacer» que provoca el cambio en experiencias y teorías. El estilo de aprendizaje es la forma de procesamiento de la información desde la percepción de cada persona. Son indicadores que nos orientan sobre las condiciones, caracteres y estructuras que son más idóneas para que se dé el aprendizaje, y cómo el sujeto puede responder ante los estímulos (Alonso, Gallego, y Honey, 1994, pp. 45-49).

En el proceso destacamos la concepción de Kolb, cuyo modelo viene descrito de la siguiente forma: «Algunas capacidades de aprender se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiental actual».

Por tanto la información puede procesarse de manera inductiva o deductiva. El modelo elaborado por Kolb parte de la base de que para aprender algo, el sujeto en cuestión debe trabajar sobre la experiencia de las siguientes cuatro formas: actuando, experimentando, reflexionando.

Los estilos para Honey y Mumford coinciden con las fases del proceso cíclico de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Honey y Mumford, 1986).

Cada persona tiene sus propios estilos, que son estables aunque no absolutos. No son ni buenos ni malos, tan sólo se trata de una cuestión de enfoques que provoca que ambientes, métodos y recursos puedan resultar eficaces o ineficaces.

La identificación y aceptación de las preferencias de estilo, facilita la toma de decisiones y la solución de conflictos ante las nuevas metas a alcanzar, de modo que se va desarrollando una inteligencia interpersonal gracias a la cual nos vamos autorregulando para «aprender a aprender» y

«aprender a enseñar». Al conseguir esta competencia se está obligando al alumno a asumir la responsabilidad de su propio progreso profesional.

Para la indagación del estilo de aprendizaje de la clase utilizamos los resultados del Cuestionario *Chaea*. Cuestionario elaborado por Alonso, Gallego y Honey (1994), que fue pasado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en el curso de primero de Primaria, en 2014/15. Los resultados del estudio serán utilizados para el mismo grupo en el tercer año de su carrera, 2016-2017, ya que se trata de una investigación longitudinal en la que los mismos alumnos a lo largo del tiempo son tomados como muestra para aplicar este proyecto de innovación.

Las características de cada estilo de enseñanza aprendizaje son:

- Activo: improvisador, descubridor, participativo, creativo, protagonista…
- Reflexivo: ponderado, receptivo, analítico, observador, investigador…
- Teórico: lógico, crítico, objetivo, pensador, inventor, razonador, sistemático…
- Pragmático: experimentador, práctico, realista, planificador, organizador….

Los resultados son:

ESTILO	CARACTERES	PORCENTAJE	CATEGORÍAS
Activo	Animador. Improvisador.	28% 25%	Muy Alto Alto
Reflexivo	Ponderado. Receptivo.	4% 23%	Muy Alto Alto
Teórico	Lógico Crítico	30% 28%	Muy Alto Alto
Pragmático	Experimentador. Práctico.	17% 28%	Muy Alto Alto

Tabla 1. Resultados del test CHAEA aplicado al grupo A. Elaboración Propia

Los resultados de la baremación son divididos en cinco niveles de predominancia del estilo: muy alto, alto, moderado, bajo, y muy bajo.

Se observa que los estilos predominantes son teóricos y activos puesto que sus resultados superan el 50% de la clase. La suma de los porcentajes

obtenidos calificados como Muy Alto y Alto indican que el 58% del alumnado tiene predominancia en el estilo teórico y el 53% lo tiene en el activo. Hay que tener en cuenta que los alumnos pueden tener más de un estilo, estos no son excluyentes.

El alumnado de estilo activo aprende mejor involucrándose en tareas experienciales, además entusiasmo en experiencias nuevas y retos educativos. Los del perfil teórico disfrutan con situaciones complejas pero estructuradas, permitiéndoles explorar desde la realidad social nuevos modelos. Requieren intercambios de ideas entre iguales para analizar y generar teorías. Los del estilo pragmático aprenden mejor cuando tienen la posibilidad de practicar y experimentar con lo aprendido. Como podemos ver encaja muy bien en el modelo activo, crítico, y creativo de las Ciencias Sociales.

3.2. Saber qué se sabe

Nuestro propósito es despertar la concienciación de la realidad disciplinar de las Ciencias Sociales tanto a nivel científico como a nivel educativo y personal.

Esta actividad conlleva tres tareas en las que el alumnado debe analizar y relacionar: 1° la importancia de las Ciencias Sociales, 2° sus conocimientos previos basados en valoraciones críticas: ¿cómo han sido, cómo son, y cómo creen que deberían ser?, y 3° la valoración del programa de Didáctica de las Ciencias Sociales tras la experiencia.

Se hace entrega de unos materiales documentales que realizarán con las siguientes pautas:

a. Primer coloquio analizando y reflexionando sobre los siguientes documentos: primer texto: "Valoración de las Ciencias Sociales en el mundo"; segundo texto, "¿Para qué hacemos Ciencias Sociales en la escuela?".
b. Tras el estudio del punto anterior, se realizan encuestas personales sobre las concepciones de las Ciencias Sociales, su aprendizaje y enseñanza con representaciones gráficas.
c. Segundo coloquio. Conclusiones finales sobre el diagnóstico de las experiencias didácticas vividas en su período de estudios no universitario. Confrontación de éstas con los comentarios de los textos debatidos en el primer coloquio, para así llegar a una reflexión e interpretación de su situación frente a la enseñanza de

esta materia, así como poder analizar y valorar la utilidad del programa de clase, aportando para ello alternativas y propuestas.

Desde las necesidades y perspectivas que se han rastreado a través del análisis de los estilos de enseñanza aprendizaje, se establece una planificación teórica que les pueda conducir a una mejor y positiva práctica docente. Se utilizará la técnica de grupo con temáticas y procedimientos variados para que sirva de modelo en los contenidos y procedimientos. Se mantiene el proceso dialéctico e interactivo entre teoría y práctica.

La valoración que se desprende es diversa. En la evaluación de la experiencia los alumnos coinciden en su escasez de conocimientos, y concluyen que ello se deriva de distintos factores: modalidades de bachillerato, enseñanza tradicional, tiempo discurrido desde dicha formación.... Este es el gran hándicap de la Didáctica de las Sociales.

4. Hacia la meta: aulas de Primaria y Universidad

Después de seis años realizando este tipo de indagaciones experienciales, nos centramos en el Grupo A del último curso de 2016/17, que tiene 66 alumnos, 21 hombres y 45 mujeres. Lo organizamos en 14 grupos de los cuales 6 pasaron por las aulas de Primaria en centros públicos, mientras que los restantes realizaron salidas con los escolares al patrimonio cultural de la ciudad de Málaga. Nos centramos únicamente en los proyectos llevados a las aulas de Primaria.

Se plantea el nexo de unión entre la Universidad y los colegios para dar impulso y estructuración a l a experiencia, bajo los objetivos de conocer, reforzar, clarificar y prever los acontecimientos del proceso de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Se procede de la siguiente forma:

- Participación de ambos profesorados en las posibilidades de los proyectos seleccionados por los universitarios, pero que responden a las necesidades e i ntereses de los alumnos de Primaria; adecuación curricular; ajuste del calendario; preparación de los requerimientos para las innovaciones.... Todo ello sugiere planificación, flexibilidad, revisiones, coordinación y consenso entre ambos colectivos de docentes.
- El profesor de Primaria orienta a los futuros docentes en el conocimiento del contexto, ya que éste puede afectar al funcionamiento y puede incidir en el desarrollo de los proyectos,

tanto en su enfoque y fundamentación teórica como en sus aspectos metodológicos y encuadre temporal y organizativo.

- Se orientan los proyectos a través de las clases universitarias y seminarios por grupo, problematizando, aconsejando, contrastando, opinando y escuchando los diferentes análisis y reflexiones que se elaboran.
- Las experiencias que se llevan a cabo en los centros escolares son grabadas. A través de estas exposiciones el alumnado universitario va descubriendo que los modos de enseñar son los modos de aprender, y que los modos de aprender son los modos de pensar. También toman conciencia desde el conflicto les hace pensar en la diversidad, así como en los recursos y técnicas utilizables que les permite el trasvase interdisciplinar, encontrando de esta forma, sentido al conocimiento social.
- Al final de la experiencia entablan un coloquio con el profesor de Primaria, clarificando con éste los aciertos y desaciertos. Se analizan los fallos y se buscan soluciones realizando propuestas alternativas.
- La grabación realizada se lleva a la clase de la Universidad, acompañada ésta de una propuesta alternativa argumentada. Se cierra la sección en un pequeño coloquio que concluye con una coevaluación anónima por el resto del grupo. Esta valoración se realiza en base a: la relevancia del planteamiento teórico y metodológico, la adaptación y adecuación al nivel seleccionado, y la creatividad e innovación aportada. Se aplica una baremación no numérica: M= mejorable; A= aceptable; B= bien; D= deseable.
- Se reúnen los profesores de ambas entidades para analizar los resultados y calificaciones de los trabajos.

Resulta evidente que la Historia y la Geografía son los ejes estructurales en la formación Primaria que permiten, como disciplinas de síntesis, la integración interdisciplinar de las Ciencias Sociales. Desde ésta se ha trabajado de manera insistente la estructura espacio-temporal, así como las nociones causales y sociales. Las experiencias, encuadradas en el paradigma crítico, operativo creativo, han resultado positivas.

Curso. 2016/17				
Calificación numérica	Frecuencia	Calificación	Temáticas	Metodologías
10	3	Sobresaliente	Personajes. Hcos. Pueblo-Ciudad. Primeros cazadores	Dramatización Maqueta. Plano. Uso de materiales
9	2	Sobresalientes	Sectores Producción. Nos comunicamos	Valor de gráficos El juego
8	1	Notable	Monarquía. Dictadura	El dilema / eje cronológico

Tabla 2. Valoración de las experiencias realizadas en los centros educativos. Elaboración propia

5. Conclusiones

Consideramos que la forma de enseñar Ciencias Sociales debe responder a un proceso de comprensión y juicio crítico, construido desde la coordinación de los contenidos teóricos de la Universidad con la puesta en acción experimental en las aulas de Primaria, lo que provoca el acercamiento en nuestros futuros docentes a su desarrollo profesional en esta materia.

Para que nuestros alumnos desarrollen un aprendizaje adecuado y sean guiados con acierto en su formación docente, su profesor universitario debe conocer, en el más amplio sentido, el funcionamiento de las aulas de Primaria.

La Didáctica de las Ciencias Sociales necesita de unas prácticas específicas debido a la complejidad intrínseca de esta materia y en función de la naturaleza, utilidad y dificultades que éstas presentan. Para ello es necesario formalizar un aprendizaje colaborativo entre las aulas de la Universidad y los centros escolares.

Se requiere una estrategia organizativa e institucional para favorecer la estructura de este proceso donde se valora cómo se emplea lo que se sabe y no sólo cuánto se sabe.

Referencias bibliográficas

Adler, S. (1993). The Social Studies Methods Course Instructor: Practitioner Researcher. *International Journal of Social Education, 7*(3), 39-47.

Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). *Los estilos de enseñanza aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora.* Bilbao: Ediciones mensajeras.

Benejam, P. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanenete del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 91-95.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Ediciones Morata.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.

Flores, P. (2016). La orientación educativa en la sociedad actual. *Asesoramiento y Orientación desde las aulas de Primaria en prácticas puntuales de las didácticas específicas para la formación del profesorado* (pp. 1230-1240). Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana.

Honey, P., y Mumford, A. (1986). *Using our learning styles.* U.K.: Berks-hire.

Merchán, F. (2010). La práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales como objeto de la investigación de la Didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Base para una teoría de la acción en el aula. En R. M. Avila, M. Rivero, y P. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 105-1015). Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC) Diputación de Zaragoza.

Pagés, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En *Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Barcelona: Diada.

Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación,* 1, 81-89.

Santos Guerra, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 68*(24.2), 175-200.

ENSEÑAR Y APRENDER DESDE EL PATRIMONIO. UN ITINERARIO DIDÁCTICO POR LA MURCIA MEDIEVAL

Juan Ramón Moreno-Vera
jr.moreno@um.es
Universidad de Murcia

El uso de itinerarios didácticos y salidas de campo en la enseñanza del patrimonio resulta una estrategia metodológica fundamental a la hora de poner en marcha este tipo de experiencias didácticas ya que, gracias al aprendizaje situado, el alumnado es capaz de aprender contenidos ligados a la historia y al arte y, al mismo tiempo, situarlos geográficamente explicando las motivaciones de sus localizaciones.

En la acción didáctica que ocupa esta investigación, se realizó un itinerario didáctico con el alumnado de la Universidad de Murcia, explicando los contenidos conceptuales de la Edad Media , por lo que el objetivo principal de esta investigación es analizar si las salidas de campo y la didáctica del patrimonio son útiles para mejorar el aprendizaje histórico de nuestros estudiantes.

1. El patrimonio en la didáctica de la historia

Cuando se cuestiona al profesorado sobre el sentido que tiene la enseñanza de la historia, más de la mitad –en concreto, un 52 % según Merchán (2001)- comenta la importancia de esta disciplina para comprender el tiempo presente. Pero lo cierto es que la imagen que el alumnado nos devuelve de las clases de historia nos indican que el presente no es un apoyo real en las lecciones y que no se tiene muy en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos o realizar prácticas (Estepa, 2001).

En los últimos años, acciones educativas que parten de la realidad social en la que vive el alumnado han ido ganando peso dentro de la enseñanza de la historia, y así han aparecido numerosas investigaciones que tienen en cuenta los problemas socialmente relevantes en la didáctica de las ciencias sociales (Simonneaux, 2007; López Facal, 2011).

Aunque para López Facal (2011) los temas de candente actualidad son aquellos que generan conflicto y opiniones contrapuestas en clase, este tipo de selección de contenidos no es el único que permite enlazar el día a día de nuestras clases con la sociedad en la que crece nuestro alumnado.

El aprendizaje situado es una estrategia metodológica que implica crear el conocimiento en el mismo lugar en el que se produce, por lo que los estudiantes deben salir del aula para experimentar por sí mismos el conocimiento y, en este sentido, trabajar la historia a través del patrimonio es fundamental, ya que los elementos patrimoniales son la herencia que la historia nos ha dejado en el presente y que debemos conservar para que los ciudadanos futuros también los disfruten.

Trabajando los itinerarios didácticos *in situ* podremos atender tres objetivos básicos de la enseñanza de la historia:

a) Relacionar la enseñanza del pasado con la sociedad presente en la que viven y crecen los estudiantes, ya que para Estepa (2017) las ciencias sociales deben formar alumnos/as que comprendan y se integren correctamente en la sociedad.
b) Fomentar entre el alumnado metodologías de investigación e indagación (Prats, 2001) puesto que a través de la investigación de los elementos patrimoniales pueden reconstruir la historia partiendo de las fuentes y, así, construir al mismo tiempo su propio aprendizaje.
c) Promover, a través de la enseñanza de la historia, valores ciudadanos para que el alumnado se implique activamente en conservar y defender el patrimonio que le rodea, estudiándolo, poniéndolo en valor y usándolo como un elemento más del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La concepción actual que tenemos del patrimonio es muy amplia y ha sido bien analizada por Cuenca (2002) quien trazó una buena síntesis sobre las diferentes concepciones del patrimonio a lo largo de los siglos.

2. Itinerarios didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales

En el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales es en la didáctica de la Geografía donde más experiencias encontramos en cuanto a realizar salidas didácticas fuera del aula. La estrecha relación de la Geografía con el medio físico y humano, y su análisis constante del paisaje y de las modificaciones que el hombre realiza sobre él, provoca que, en esta área de

conocimiento, el itinerario didáctico goce de cierto éxito (Sebastiá, Tonda y Quiles, 2015; Moreno, 2016; Montilla, 2005; por citar algunos).

Sin embargo, en la didáctica de la historia los itinerarios didácticos han tenido un recorrido metodológico mucho menor (Lleida, 2010 o Grevtsova, 2013), pese al hecho de ser un recurso muy interesante para enlazar el aprendizaje de la historia con el mundo presente.

No obstante, Estepa (2001) se acerca a este aspecto metodológico cuando nos explica cómo enseñar el patrimonio. Para él, existen tres pautas fundamentales:

a) Propiciar el contacto directo con el patrimonio, ya que, aunque este contacto no suponga el aprendizaje por sí mismo, sí que la experiencia personal es la mejor forma de promover un cambio de actitud en el alumnado.
b) Desarrollar actividades que promuevan una implicación efectiva del alumnado en la tutela del patrimonio, para generar conciencia patrimonial y que el alumnado sea un agente activo en su defensa y conservación.
c) Las actividades que planifique el profesorado debe contextualizar espacial y temporalmente el elemento patrimonial, ya que es preciso que sea relacione el elemento patrimonial con la sociedad que lo ha generado y también con la sociedad que lo mantiene y exhibe.

Desde finales de la década de los 70, autores como Stenhouse (1978) ya hablaban del trabajo de campo y los estudios de caso para la enseñanza de la historia, ya que, aunque no suponen suficiente base para la generalización, suponen un nuevo paradigma de enseñanza en el ámbito escolar que aboga por una enseñanza más práctica que teórica y que acepta, en base a los ejemplos, los distintos procesos y cambios históricos.

3. Metodología y participantes

3.1 Participantes en la experiencia didáctica

La muestra de participantes en la acción didáctica en la que se pretendía enseñar aspectos de la Edad Media a través del aprendizaje situado y el patrimonio de la ciudad de Murcia, fue de 40 estudiantes del tercer curso del grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia, de los cuales solo 11 eran varones (el 27.5%) mientras que 29 eran mujeres (72.5% de la

muestra). Las edades de los participantes se encuentran entre los 20 y 21 años.

3.2 Instrumentos de análisis

Metodológicamente la investigación se basó en el análisis cualitativo de las respuestas de los estudiantes a dos cuestionarios: un pre-test, donde se trató de detectar los conocimientos previos del alumnado antes de afrontar la experiencia didáctica; y otro cuestionario, post-test, para analizar la progresión de aprendizaje del alumnado en el que se incluían las mismas preguntas que en el primero, para así trazar unos resultados comparativos entre lo que sabían y lo que habían aprendido.

Para el análisis comparativo de los resultados del pre y post-test se agruparon las respuestas del alumnado en distintos ítems, lo que nos permitió una lectura cuantitativa según lo que expresaron los propios estudiantes.

Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Sabrías decir en qué época histórica se funda la ciudad de Murcia?
2. ¿Existe todavía una muralla medieval en la ciudad de Murcia?
3. ¿Qué es un alcázar?
4. ¿Sabes dónde se ubicaba el antiguo zoco y mercado medieval de Murcia?
5. ¿Qué es un gremio?
6. En una mezquita, ¿qué es el mihrab?

Las cuestiones de los dos test usados en la investigación tienen que ver con aspectos de la Edad Media que se trabajaron en la experiencia didáctica, desde cuestiones relativas a la Murcia medieval islámica como la fundación de la ciudad o la presencia de los dos alcázares, hasta preguntas sobre la Murcia medieval cristiana como el emplazamiento de la plaza del mercado o las calles gremiales del centro de la ciudad.

3.3 Propuesta didáctica: un itinerario por la Murcia medieval

a) Punto de salida: Alcázar Nasir o menor (Convento de Santa Clara)

El comienzo de la visita medieval a la ciudad de Murcia se estableció fuera del recinto de la muralla en el antiguo alcázar menor, donde pasaban las vacaciones los gobernantes de la ciudad. Se trata de un edificio de recreo, ordenado a través de un patio con su alberca central y vegetación. A ambos

lados tenía pórticos con arcos donde descansar a la sombra. Tras la conquista cristiana el edificio pasó a manos de la orden de las Clarisas, lo que ha provocado numerosos cambios en su estructura.

b) Plaza de Santo Domingo

La plaza de Santo Domingo es hoy uno de centros neurálgicos de la ciudad, pero en época medieval destacó por ser el espacio dedicado al Zoco o mercado. Tras la definitiva conquista cristiana de la ciudad por parte del Rey Jaime I de Aragón tras la sublevación mudéjar contra Castilla; en 1266 el rey Alfonso X de Castilla otorgó a Murcia el derecho a celebrar los jueves el día de mercado (como actualmente se sigue haciendo), aunque en el siglo XX cambió el espacio dejando de ser Santo Domingo para trasladarse al Barrio de La Fama.

> Por hacer bien y merced al Concejo de Murcia, porque sean más ricos y más abonados, les damos y otorgamos para siempre, que hagan mercado en su villa cada semana en día de jueves. [...] todos cuantos a este mercado vinieren o vayan a venir con todas sus mercaderías y con todos sus confines se les respeten sus derechos y que ninguno sea hollado de las prendas ni de los embargos en ninguna manera a ellos, si no es por voluntad propia o por fiaduría (Botías, 2016).

c) Las cuatro esquinas

El cruce de las calles Trapería y Platería, en pleno centro histórico de Murcia, se conoce como "las cuatro esquinas". Este céntrico punto de la villa medieval era el lugar donde confluían dos de los gremios más importantes de la Murcia cristiana: el de los traperos que comerciaban con telas y el de los plateros que se dedicaban a la joyería y la orfebrería. No son las únicas calles que conservan el nombre de su gremio en la ciudad, ya que también existen las calles de Vidrieros, Jabonerías o Frenería.

d) Mezquita Aljama (Catedral de Murcia)

El espacio que actualmente ocupa la Catedral de Murcia, estuvo previamente ocupado por la Mezquita mayor de la ciudad, conservando, por tanto, la función religiosa del espacio. Aunque en la Edad Media cristiana el templo se transformó en un edificio gótico (con fachadas –visible el gótico

en la "Puerta de los Apóstoles"- y partes Renacentistas y Barrocas), todavía conservamos algunos restos de la antigua mezquita en el Museo de la Catedral.

e) Parada final: Oratorio del Alcázar Mayor (Iglesia de San Juan de Dios)

La Alcazaba era el punto neurálgico del gobierno de la ciudad y donde vivía la persona encargada de su gestión y de la del reino. Era un recinto fortificado dentro de la propia muralla de la ciudad medieval. Esta función de gobierno se sigue cumpliendo ahora ya que el Ayuntamiento se ubica en el mismo espacio; si bien la antigua alcazaba era de mayor tamaño y, además, en uno de sus extremos se encontraba el Alcázar Mayor, o el palacio, donde vivía la familia real y su corte. Allí encontramos su oratorio particular donde se conserva el arco del mirhab.

En esta parada pudimos observar también uno de los lienzos de la muralla medieval. No es el único, ya que el trazado de la muralla está bien delimitado y se conservan numerosos tramos a lo largo de la ciudad (muchos están en garajes, parkings y sótanos de edificios).

4. Resultados

Por lo que respecta a los resultados de la investigación, se van a analizar las respuestas del alumnado tanto en el pre-test como en el post-test, de forma comparada a través de los ítems repetidos en ambos. Se han seleccionado los resultados de tres de las principales cuestiones donde es posible evidenciar la progresión del aprendizaje de los estudiantes; en las otras tres cuestiones, los resultados del pre-test ya eran tan buenos que coincidían con los del post-test.

En cuanto a la primera de las cuestiones, se les preguntaba si sabían en qué época histórica había sido fundada la ciudad de Murcia. Aunque la gran mayoría de los estudiantes lo tenían claro ya en el pre-test, es una de las cuestiones donde, gracias a la experiencia didáctica sobre el patrimonio, más se ha notado la progresión de aprendizaje en nuestro alumnado.

Como se puede observar en el Gráfico 1, los resultados del pre-test evidencian que el 60% del alumnado conoce el origen medieval de la ciudad de Murcia, fundada en el año 825 por Abderramán II, sin embargo los importantes restos romanos y tardorromanos en la Región (Cartagena, sin ir más lejos, como uno de los focos principales de la romanización de la

península) hace que aún exista un 33% de los estudiantes que piensen que Murcia tiene un origen latino.

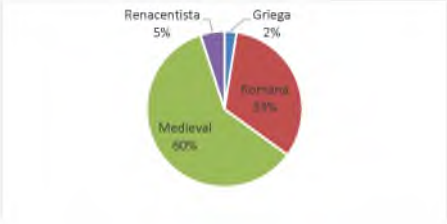


Gráfico 1. Resultados del pre-test sobre el origen de la ciudad

En el Gráfico 2, se puede analizar el resultado en el post-test sobre la misma cuestión del origen y fundación de la ciudad, una vez llevada a cabo la actividad de la salida de campo y la enseñanza a través del patrimonio. En esta ocasión el origen medieval de la ciudad representa el 96% de las respuestas del alumnado, un 36% más que en el pre-test, mientras que el posible origen romano de la ciudad ahora ya no tiene ninguna presencia.

Otra de las preguntas donde es posible analizar la progresión de aprendizaje del alumnado, gracias a la experiencia didáctica, es la tercera pregunta donde se les cuestionaba si sabían lo que era un alcázar.

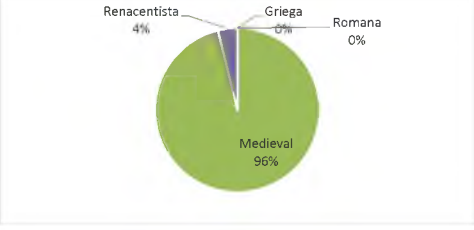


Gráfico 2. Resultados del post-test sobre el origen de la ciudad

En el Gráfico 3, se muestran los resultados del pre-test y, aunque de nuevo una mayoría, el 52% del alumnado sabe lo que es –es una visita turística muy habitual en ciudades como Granada, Almería, Córdoba o Sevilla- existen todavía dudas y confusión sobre su posible uso como fortaleza –el 40% de las respuestas-, ya que algunos de los alcázares mayores que habían visitado previamente se asocian a una fortificación mayor, la alcazaba.

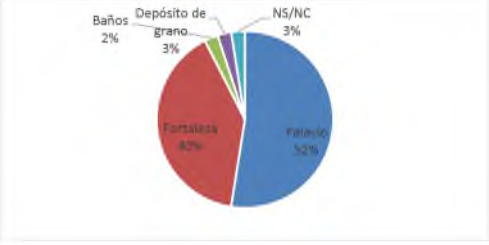


Gráfico 3. Resultados pre-test sobre el concepto de alcázar

Sin embargo, los resultados del post-test sobre la misma cuestión subrayan como la experiencia didáctica ha ayudado a aclarar este concepto ligado a la arquitectura medieval islámica. En el Gráfico 4 se puede observar cómo un 74% de los estudiantes asocian alcázar al concepto de palacio o residencia, lo que supone un 22% más que en el pre-test; mientras que las dudas sobre su uso como fortaleza descienden al 15% de las respuestas.

Gráfico 4. Resultados post-test sobre el concepto alcázar

Por último, se van a analizar los resultados que corresponden a la cuarta pregunta donde nos adentrábamos en el corazón medieval de la Murcia cristiana, la plaza del mercado y de la inquisición, la actual Plaza de Santo Domingo.

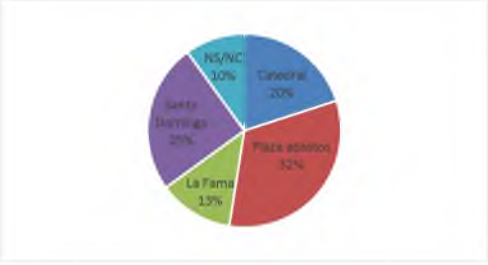


Gráfico 5. Resultados pre-test sobre el mercado medieval.

En el Gráfico 5, se pueden observar los resultados del pre-test donde se les pedía que situasen la medieval plaza del mercado en la ciudad. La mayoría de estudiantes la sitúan en el actual espacio de la plaza de Abastos, un 32%, mientras que su correcto emplazamiento en la actual Santo Domingo es apenas contestado por un 25% del alumnado. La presencia de respuestas relativas a otros emplazamientos como la plaza de la Catedral -

20%- o La Fama -13%-, donde actualmente se ubica el mercado, son todavía notables.

El Gráfico 6, por el contrario, muestra los resultados del post-test y evidencia de nuevo el aprendizaje del alumnado a t través del estudio del patrimonio y la salida de campo. En esta ocasión, la Plaza de Santo Domingo, centro neurálgico del comercio medieval aparece en el 84% de las respuestas del alumnado frente al 25% del pre-test. El resto de respuestas casi desaparecen, descendiendo el alumnado que piensa que se encuentra en la actual plaza de Abastos al 8%, frente al 32% del pre-test.

Gráfico 6. Resultados post-test sobre el mercado medieval

Así pues, los resultados de algunas de las principales preguntas realizadas antes de comenzar la experiencia didáctica muestran como, aunque el alumnado, conocía en su mayoría los aspectos principales de la Murcia medieval, todavía existían dudas y confusiones en algunos puntos, hechos que se han solventado en gran medida gracias al estudio *in situ* del patrimonio a través del itinerario didáctico por la Murcia medieval. En el resto de preguntas realizadas en el pre-test y el post-test los resultados iniciales eran tan positivos que imposibilitaron analizar la progresión de aprendizaje de nuestros estudiantes.

5. Conclusiones

Cuando iniciamos esta investigación nos planteamos un objetivo fundamental y era el de saber si el alumnado del Grado de Educación

Primaria sería capaz de mejorar su aprendizaje histórico a través de los itinerarios didácticos y el trabajo alrededor del patrimonio.

Así pues, se trazó un recorrido didáctico por la Edad Media murciana partiendo del antiguo Alcázar menor de la ciudad (Museo de Santa Clara), la Plaza del mercado (actual Plaza de Santo Domingo), las calles vinculadas a los gremios (Platería y Traperia), la antigua Mezquita mayor (hoy, la Catedral) y, finalmente el oratorio del Alcázar mayor (Iglesia de San Juan de Dios).

Los resultados fueron analizados gracias a un pre-test y un post-test que los estudiantes contestaron antes y tras realizar la visita. En ellos es posible evidenciar que sí se cumplió nuestro objetivo de saber si el alumnado aprendería gracias a trabajar el patrimonio y el itinerario didáctico, ya que las respuestas del post-test mejoran siempre las del pre-test, incluso en algunos casos como, por ejemplo, el de la plaza del mercado, se triplican las respuestas correctas pasando de un 25% en el pre-test a un 84% en el post-test.

Las causas de esta mejora tan notable, se deben a una correcta aplicación metodológica. El itinerario didáctico permite conectar, al mismo tiempo, los conocimientos teóricos (que, como se observa en el pre-test, ya muchos estudiantes poseían) con los conocimientos aplicados ya que los elementos patrimoniales medievales de la ciudad pueden ser analizados y explicados en el mismo lugar donde se encuentran.

Así pues, el uso de los itinerarios didácticos y una enseñanza basada en el patrimonio, se ha revelado como una opción metodológica óptima para enseñar historia, tal y como comentaba Stenhouse (1978) captando la atención del alumnado, aumentando su interés y participación y mejorando, en última instancia, su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Botías, A. (2016). El mercado de los jueves cumple siete siglos y medio. *Diario La Verdad, 29*(5), 16.

Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria.* Huelva: Universidad de Huelva.

Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber, revista de ciencias sociales,* 30, 1-7.

Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela.* Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

Grevtsova, I. (2013). How to make urban archaeology understandable? Interpreting the heritage: from the stable panels to the new mobile devices. En *Proceedings of the 17th International Conference on Cultural Heritage and New Technologies 2012.* Vienna: Museen de Stadt Wien – Stadtarchaologie.

Lleida, M. (2010). El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales,* 9, 41-50.

López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagés y A. Santiesteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona. Servei de publicacions.

Merchán, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria.* Sevilla: Universidad de Sevilla.

Montilla, A. (2005). El trabajo de campo: estrategia didáctica en la enseñanza de la Geografía. *Geoenseñanza, 10*(2), 187-195.

Moreno, J. R. (2016). Geovicente: la enseñanza de la Geografía con códigos QR. En M. T. Tortosa, S. Grau y J. D. Álvarez (coords.), *XIV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Investigació, innovació i ensenyament universitari: enfocaments pluridisciplinaris.* Alicante: Universitat d'Alacant, Institut de Ciències de l'Educació.

Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora.* Mérida: Junta de Extremadura.

Sebastià, R., Tonda, E., y Quiles, V. (2015). *GeoAlicante 2015.* Alicante: CEE Limencop.

Simmoneaux, L. (2007). Argumentation in socio-scientific context. En S. Erduan y M.P. Jiménez-Aleixandre (Eds.) *Argumentation in science education, perspective from classroom-based research* (pp. 179-200). Ámsterdam: Springer.

Stenhouse, L. (1978). Case study and case records: towards a contemporary history of education. *British Educational Research Journal, 4*(2), 21-39.

EL APRENDIZAJE DE CIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTOS REALES: EL ANÁLISIS DE FUENTES PRIMARIAS EN EL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Álvaro Chaparro Sainz
alvaro.chaparro@um.es
ISEN – Centro Universitario

1. Introducción

El presente trabajo recoge una experiencia docente desarrollada en el seno de dos asignaturas (*Ciencias Sociales y su didáctica* y *Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales*) impartidas en el Grado en Educación Infantil (ISEN - Universidad de Murcia). Este texto reúne el diseño de la práctica, así como los resultados obtenidos tras el análisis de las respuestas y valoraciones emitidas por los participantes a través de un cuestionario -principal instrumento para la recogida de datos utilizado en el presente estudio-.

Desde un punto de vista científico, el planteamiento de la experiencia docente surge de una hipótesis inicial según la cual los aprendizajes del profesorado en formación, dentro de área de Didáctica de las Ciencias Sociales, son más significativos si el proceso recoge la enseñanza de las técnicas y estrategias de investigación propias de los profesionales, en este caso, de la ciencia histórica. En el marco de esta hipótesis, se considera que la explotación de fuentes históricas originales por parte de los futuros maestros de Educación Infantil, siempre bajo la guía del docente, puede permitir el desarrollo de destrezas pedagógicas susceptibles de ser implementadas posteriormente en sus aulas (Inarejos, 2017). Por otro lado, desde un punto de vista metodológico esta práctica desea reforzar la convención generalizada en torno a la conveniencia de buscar alternativas didácticas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos y sociales. En este sentido, el acercamiento al uso y explotación de fuentes primarias refuerza este intento por innovar en los contextos educativos universitarios destinados a la formación de los futuros docentes.

Para llevar a cabo esta experiencia, en la que han tomado parte 81 estudiantes, se reunió un *corpus* documental de cincuenta expedientes

personales de militares de finales del siglo XVIII, elegidos al azar, extraídos del Archivo General Militar de Segovia y el Archivo General de la Marina. En concreto, se analizaron las «hojas de servicios» generadas por estos individuos a lo largo de sus vidas en las que, por regla general, aparecían, entre otros, los siguientes datos: nombre, lugar de nacimiento, primer y último grado militar, estado civil, carácter nobiliario y características personales del individuo, es decir: valor, aplicación, conducta y capacidad. Una información sencilla y de fácil comprensión, a través de la cual se pretendían crear vínculos, identificaciones y motivaciones entre el método científico y el alumnado.

Sobre estos principios científicos y metodológicos reside el objetivo central de la práctica: desarrollar el pensamiento histórico de los maestros en formación de cara a mejorar sus estrategias docentes en la etapa de Educación Infantil. Para ello, se consensuó una explotación de fuentes documentales históricas que reforzasen el atractivo y la motivación de los alumnos hacia un área de conocimiento generalmente damnificada por una *praxis* docente que podríamos catalogar como tradicional, rígida y de visión estrecha.

2. Marco teórico

Durante las dos últimas décadas, concretamente desde el cambio de siglo, el sistema universitario ha estado supeditado a numerosos cambios que han ido progresivamente dando lugar a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Este acontecimiento ha traído aparejado, entre otras consecuencias, la conversión de todos los títulos en grados, así como ha provocado un replanteamiento de las finalidades y de los procesos formativos de la universidad, derivando inevitablemente de una universidad disciplinar, exclusivamente preocupada por la enseñanza del contenido académico, a un espacio centrado en el desarrollo de competencias básicas y específicas por parte de su alumnado (Vidal, 2014).

De manera más específica, en lo relativo a la formación inicial de los futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria, este cambio pedagógico ha tratado de impulsar la mejora de la capacidad de transferir conocimientos, desarrollar habilidades y generar actitudes de los estudiantes de cara a afrontar, de la mejor manera posible, las demandas del contexto laboral y social en el que van a desarrollar su actividad profesional (Gómez y Moñivas, 2005), en este caso, el magisterio.

Enmarcado en este progresivo proceso de adaptación y construcción en el que se encuentra inmersa la comunidad universitaria se establecían, en la Orden ECI/3854/2007[1], los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitasen para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil. En ellos, se establecía, de forma extraordinaria, en el marco del módulo «Didáctico y disciplinar», un ítem relativo al «Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática» en el que se señalaban las competencias que, en la materia, debería desarrollar un futuro graduado en la titulación. En el marco que nos acoge, las Ciencias Sociales, desearíamos destacar, entre el conjunto, las siguientes: *Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia* y *Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible*, ya que consideramos que a través de la adquisición de estas competencias el alumnado se encuentra en disposición de mejorar su capacidad de reflexionar históricamente.

Relacionado con el desarrollo de competencias docentes para el cumplimiento de la actividad profesional, en la actualidad, dos aspectos configuran de manera destacada la realidad de un maestro. Por un lado, los conocimientos personales y, por otro lado, los conocimientos profesionales. En esta línea, Zabalza y Zabalza (2011), citando a Hyson, Biggar y Morris (2009), subrayaban, acerca de los principios que un docente de Educación Infantil debía reunir, la necesidad de «llegar a adquirir y practicar nuevas habilidades de enseñanza a niños pequeños» (p. 107). Siendo la educación un *continuum* que tiene como punto de partida la formación inicial en la universidad, donde se adquieren fundamentos teóricos y prácticos, así como donde se obtienen las herramientas básicas (actitudinales y técnicas) para continuar aprendiendo (Zabalza y Zabalza, 2011).

En torno a la adquisición de capacidades, Mir y Ferrer (2014) señalan la importancia de dotar de competencias a los futuros docentes a tres niveles: cultural, pedagógico y didáctico; es decir, lo que podríamos denominar como «competencias teóricas» (lo que se debe saber), «competencias operativas» (el buen hacer) y «competencias de interacción» (saber interactuar)» (p. 237). Igualmente, como señala de manera acertada De la Calle (2008), el concepto de competencia, al menos en el ámbito universitario, debe vincularse al de

[1] ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

«procedimiento», dado que implica «conferir valores de uso» (p. 66) a los contenidos que se imparten. Por este motivo, en el marco de la formación inicial del profesorado debemos abogar por un aprendizaje en el que se priorice el carácter instrumental, es decir, «lo que el profesional hace, con qué medios y para qué se realiza ese saber hacer» (De la Calle, 2008, p. 67) sobre otros contenidos.

No obstante, la enseñanza de las Ciencias Sociales de manera práctica, activa y manipulativa, no resulta sencilla para quienes, de manera general, han estudiado las asignaturas enmarcadas en el área de Ciencias Sociales a través de una metodología meramente expositiva. En relación a los contenidos históricos, la enseñanza por acumulación de información se impone a un aprendizaje comprensivo y constructivo (Santisteban, 2010), donde la argumentación, el debate y el planteamiento de preguntas deban prevalecer sobre la teoría.

De cara a potenciar la vertiente procedimental de la enseñanza en Ciencias Sociales, se considera fundamental el uso y explotación de fuentes primarias. Sin embargo, como señala Hilary Cooper (2002), la importancia del uso, en Educación Infantil y Primaria, de periódicos, canciones, juegos, fotografías o historia oral, no reside propiamente en el hecho de ser fuentes accesibles a los discentes, sino más especialmente en que son las mismas fuentes que utilizan los profesionales de la historia. El uso de fuentes históricas, y su análisis, constituye, según *The Historical Thinking Project* (Seixas, 2013), uno de los seis conceptos fundamentales que todo alumno debe trabajar para poder desarrollar su pensamiento histórico. Se trata de la misma perspectiva que plantean Santisteban, González y Pagès (2010) al considerar que la interpretación de la historia a partir de fuentes constituye uno de los cuatros aspectos fundamentales para la construcción del pensamiento histórico en el alumnado ya que, entre otros motivos, permite acercarse al conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. Sin embargo, como señala la autora, la importancia del uso de fuentes no radica sólo en ellas, sino en las preguntas que les realicemos (Cooper, 2002). De esta premisa tan sugerente partimos a la hora de plantear al alumnado en formación una pregunta con la que motivarles, atraerles y retarles en la búsqueda de una respuesta a través del *corpus* documental trabajado: *¿estaba el ejército español preparado para afrontar los conflictos bélicos del siglo XIX?*

3. Diseño metodológico de la investigación

La práctica docente, recogida bajo el nombre: «Somos historiadores» buscaba acercar a los estudiantes del Grado en Educación Infantil, de manera procedimental, a las actuaciones, comportamientos y actitudes de un investigador. Se considera necesario convertir el método del historiador en un contenido escolar básico con el que se aborden temáticas relacionadas con la historia local permitiendo investigar así el entorno de cara a construir un conocimiento científico. Con esta práctica se pretende partir de personas del pasado con las que el alumnado en formación pueda compartir aptitudes, capacidades, formación, origen, prácticas cotidianas, etc.; es decir, vínculos y, por tanto, afinidades. No en vano, partir de contenidos próximos al medio en el que vivimos permite la creación de espacios de identificación, proximidad y cercanía hacia la historia y hacia sus actores.

Desde un punto de vista metodológico, la práctica pretendía desarrollar el pensamiento histórico del alumnado a través del desarrollo de competencias profesionales propias de un i nvestigador, a través de la reflexión y el análisis crítico de fuentes primarias. Para ello, se definieron tres etapas: a) trabajo individual de aproximación a las fuentes aplicando técnicas paleográficas para comprender el documento y lo que éste le estaba diciendo, b) trabajo colaborativo de cara a obtener conclusiones conjuntas para tratar de dar respuesta a la pregunta planteada al inicio de la práctica: *¿estaba el ejército español preparado para afrontar las conflictos bélicos del siglo XIX?* y c) actuación individual para responder a dicha pregunta, por escrito, al tiempo que se rellenaba el cuestionario.

El desarrollo de la actividad fue diseñado para acometerlo en dos sesiones - con grupos desdoblados de manera que la función guía del docente se pudiese desarrollar con mayores garantías -. De este modo, en la primera sesión se realizó una presentación de la práctica, contextualizando la documentación, estableciendo las primeras pautas de investigación y extrayendo los primeros datos, mientras que en la segunda sesión el alumnado realizó ejercicios de cuantificación, estadística y comparación partiendo de la documentación original trabajada, finalizando con una puesta en común - trabajo en grupo - de los resultados obtenidos de manera que sirviese para la redacción individual de una narración histórica, crítica y reflexiva, a partir de los datos recabados.

Finalmente, el alumnado respondió a un cuestionario en el que se le formularon preguntas acerca de las competencias desarrolladas a través de la actividad y en el que, como último ítem, encontraron la pregunta planteada al

inicio de la actividad. A través de la respuesta a esta cuestión se analizarían las destrezas y aprendizajes obtenidos como consecuencia de la práctica, tratando de valorar si habían conseguido desarrollar su pensamiento histórico siendo capaces de relacionar aspectos del presente con el pasado, de establecer hipótesis o conclusiones acerca de los individuos, tratando de relacionarlo con conocimientos históricos personales, viendo si habían incorporado en su narración conceptos o reflexiones propias de un historiador, etc.

4. Análisis de resultados

Como ha sido remarcado anteriormente, siendo el principal objetivo del presente trabajo tratar de fomentar el pensamiento histórico del alumnado en formación y, en consecuencia, incentivar el cambio de estrategias didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, consultamos a los encuestados acerca de si consideraban haber mejorado su capacidad de reflexionar históricamente a raíz de la práctica realizada. Un 87% respondió de manera afirmativa a la cuestión, justificando esa conclusión a través de comentarios como:

- Alumno 6: «Porque tras investigar y obtener una serie de resultados, he podido llegar a una conclusión».
- Alumno 9: «Porque partiendo de unos simples documento he analizado bastantes datos que me han llevado a conocer cómo era el ejército en esa época».
- Alumno 12: «Porque he sido capaz de buscar datos de distintos hombres del pasado y luego unirlos para llegar a una conclusión».
- Alumno 19: «Por haber aprendido a hacer una búsqueda de datos históricos y llevar a cabo una comparativa con la situación actual, viendo las analogías y diferencias, utilizando para ello webs especializadas para la recopilación de datos históricos».
- Alumno 27: «Porque he aprendido las fases que debes seguir para sacar una información de documentos y poder interpretarla».
- Alumno 43: «Porque mediante la reunión de datos podemos reflexionar, pensar acerca de cualquier tema, y no limitarnos a leer una determinada información sin aportar nada».

De la misma manera, se les cuestionó acercar de la conveniencia de introducir el método del historiador en las estrategias docentes de los maestros de Educación Infantil, siendo las respuestas igualmente esclarecedoras, dado que un 94% (76 de 81) respondió afirmativamente, mientras que un 6% (5 de

81) consideró que esta práctica no resultaba relevante para el cuerpo de futuros docentes de esta etapa educativa. Al hilo de esta cuestión, se les trasladó la siguiente pregunta: *¿cómo de necesario consideras trabajar con fuentes primarias, no específicamente de archivo como las utilizadas en clase, en tu etapa educativa?* Las respuestas mostraron, nuevamente, un notable resultado en favor del uso de fuentes: *Necesario* (42), *Muy necesario* (34), *Poco necesario* (5), indicativo del convencimiento existente entre el alumnado de formación sobre la aplicación de estos recursos docentes.

Ante las numerosas implicaciones y consecuencias que, en el contexto educativo, posee el trabajo con fuentes documentales, se les cuestionó acerca de las ventajas y desventajas que, según ellos, podemos encontrar en la explotación de fuentes primarias en Educación Infantil. Así, entre las respuestas recogidas acerca de los puntos positivos, caben señalar los siguientes comentarios:

- Alumno 5: «Que los alumnos no tienen que imaginar tanto ya que lo tienen delante y pueden observarlo y manipularlo».
- Alumno 24: «Trabajar con fuentes primarias nos permite poder tener más cerca la información, manipularla, aumentando así el interés por la teoría».
- Alumno 62: «Aproximar al alumnado a cosas reales, partir de ellas para que se pregunten cosas y no simplemente estudiar la historia desde un libro».

De la misma manera, los esfuerzos por introducir estos recursos en el aula, implican una serie de desventajas o dificultades que, en opinión de los encuestados, serían las siguientes:

- Alumno 19: «Es un trabajo que requiere de mucho tiempo, ya que se necesita buscar mucha información que luego hay que aplicar correctamente».
- Alumno 21: «Quizás el costo, la dificultad para conseguir dicho material y las cantidades necesarias para una clase de Infantil».
- Alumno 46: «El tiempo a emplear por el docente para preparar una clase».
- Alumno 58: «Si el maestro no sabe motivar de manera correcta a los alumnos éstos se pueden sentir frustrados a la hora de trabajar con fuentes».

Resulta llamativo detectar la convicción general hacia la necesidad de usar este tipo de recurso en las aulas, así como hacia las posibilidades que este instrumento genera frente a los miedos y desconocimientos que

provoca, dado que la mayoría de ellos se aproximan a causas derivadas de la falta de formación, carencia de conocimientos metodológicos o falta de tiempo. Sin embargo, ninguna crítica o reflexión está dirigida hacia las dificultades metodológicas o didácticas que pudiesen presentar el trabajo con fuentes primarias.

Por último, señalaremos dos respuestas que reflejan algunos de los aspectos que se perseguían con la práctica: invitar a la reflexión histórica, gestionar información, emitir hipótesis, realizar comparaciones entre el binomio presente - pasado y, por último, construir relatos históricos en función de una información real, depurada y analizada por el alumnado; es decir, en definitiva, aplicar el método del historiador más allá del resultado científico obtenido.

> Alumno 6: Estaba formado en su mayoría del norte de la Península, una gran parte estaba en formación excepto algún cargo que destacaba como Capitán, Teniente Coronel y Brigadier. Su valor era acreditado pero su aplicación regular. La capacidad estaba igualada entre buena y regular, por lo tanto, tampoco era muy alta. Sí que tenían una buena conducta, pero pienso que es un ejército que no estaba preparado para afrontar una guerra, les faltaban años de experiencia, así como cambiar un poco la manera de actuar en base a los datos que he podido observar. En general opino que era un ejército un poco débil o flojo para defender lo que pudiera venir en ese momento.

> Alumno 20: Esta es una muestra de cincuenta componentes del ejército del siglo XVIII y no se puede generalizar a que representen a la totalidad del ejército de la época, pero es llamativo el hecho de que en su mayoría todos pertenecieran a comunidades del norte de la península. Esto puede deberse al hecho de que aquellos nacidos en esas comunidades eran considerados nobles, y que el ejército por aquellos tiempos era un trabajo socialmente bien visto. Para ser un tiempo en el que abundaban las guerras, como las Guerras Carlistas, que fueron tres, o la batalla de Trafalgar, resulta algo alarmante que estos militares en su mayoría no tuviesen valor acreditado, que presentasen una aplicación militar regular en lugar de buena o acreditada, que la capacidad se repartiese entre regular o mala, o que presenten una actitud buena en su mayoría, pero también nos encontremos malas actitudes. Este hecho me haría sentir insegura si estos militares me defendieran en estas guerras y pudiendo ser esto lo que hiciera que perdiéramos las colonias americanas desde principios del 1800 hasta 1890 más o menos, ya que el ejército en el siglo XVIII no estaba muy cualificado para las funciones a realizar.

Estas narraciones efectuadas por dos estudiantes del Grado en Educación Infantil recogen dos ejemplos válidos acerca de los objetivos establecidos al inicio de la práctica. Por un lado, pensar en el pasado como algo accesible, es decir, como algo que se puede estudiar y analizar que no se encuentra alejado de la realidad educativa. En segundo lugar, utilizar conceptos o c onocimientos más propios del historiador que del futuro docente, de manera que igualmente se generen vínculos de proximidad entre ambos profesionales.

Sin embargo, para potenciar estos aprendizajes es necesario acercar al alumnado la realidad que rodea al historiador. Un estudio cualitativo de los principales conceptos utilizados por el alumnado para responder acerca de las estrategias docentes utilizadas por sus profesores a lo largo de su formación reflejó, de manera general, los siguientes términos: libros (32), explicar (25), clases magistrales (20) y teoría (8), lo que denota claramente la metodología recibida. En este sentido, ¿cómo podemos pretender, por tanto, que el alumnado aplique otras estrategias si en la práctica docente se siguen utilizando técnicas poco innovadoras? En esta línea, en el cuestionario realizado tras la práctica, se cuestionó al alumnado acerca de si en alguna ocasión habían visitado un archivo o si habían consultado un documento histórico durante su formación. Las respuestas en ambos casos fueron devastadoras. Únicamente dieciséis personas (19%) habían visitado un archivo en alguna ocasión, frente a los sesenta y cinco (81%) que nunca habían tenido ocasión de hacerlo. En relación al trabajo documental, siete personas habían consultado en alguna ocasión un documento histórico (8%), frente a las setenta y cuatro (92%) que nunca habían disfrutado de la ocasión.

5. Conclusiones

Una vez analizadas las respuestas emitidas por el alumnado participante, podemos llegar principalmente a dos conclusiones. Por un lado, una realidad visible en la teoría y de difícil visibilidad en la práctica. La introducción de fuentes primarias en las aulas es una necesidad que no demanda convencimientos, demostraciones ni nuevas cruzadas en busca de fieles partidarios. De hecho, los futuros maestros de Educación Infantil son completamente conscientes de los beneficios didácticos que ello aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a la segunda conclusión, cabe ser señalada la dificultad para obtener conclusiones de índole histórica por parte del alumnado univer-

sitario. En la mayor parte de los casos, podríamos asegurar que la dificultad reside en una adquisición de conocimientos plagada de lagunas tanto teóricas como prácticas que dificultan, *a posteriori*, la realización de ejercicios como el propuesto en este trabajo. De hecho, las respuestas y comentarios recogidos a lo largo de toda la práctica mostraban desconocimiento hacia contenidos generales de la Historia de España, lo que pone en riesgo actuaciones docentes de esta tipología. No obstante, estas carencias pueden ser solventadas con una mejor contextualización inicial del periodo histórico por parte del docente, más allá, lógicamente, de una actuación más eficiente en otras etapas educativas a la hora de transmitir conocimientos históricos.

En cualquier caso, el uso de fuentes históricas, sean de la índole que sean, debe dejar de ser un recurso docente ocasional o alternativo para ser utilizado de manera habitual, enmarcado dentro del currículo y de las competencias a adquirir, teniendo en cuenta los notables beneficios que tanto a escala teórica como de motivación identificación consigue entre el alumnado.

Referencias bibliográficas

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

De la Calle. M. (2008). La formación del profesorado de educación infantil y la didáctica de las Ciencias Sociales en el EEES. En R. M. Avila (aut.), M. A. Cruz, y M. C. Díez (coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Universidad de Jaén, AUPDCS y Universidad Internacional de Andalucía.

Gómez, F., y Moñivas, A. (2005). Convergencia Europea, Trabajo Social y Nuevas Tecnologías. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 57-77.

Hyson, M., Biggar, H., y Morris, C. (2009). Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future. *Early Childhood Research and Practice*, *11*(1).

Inarejos, J. A. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, *20*(2).

Mir, M. L., y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *17*(2), 235-255.

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.

Santisteban, A., Gonzáles, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, M. P. Rivero, y P. Domínguez. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Seixas, P. (2013). Linking Historical Thinking Concepts, Content and Competencies. *National Meeting of The Historical Thinking Project*. Toronto: University of British Columbia.

Vidal, M. (2014). *La enseñanza de las ciencias centrada en actividades prácticas de laboratorio. Un estudio de caso en la formación inicial de maestras y maestros de Educación Infantil*. Tesis Doctoral. Universidad de Vigo: Orense.

Zabalza, M. Á., y Zabalza, M. A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Participación Educativa*, 16, 103-113.

EDUCAR CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO: DETECCIÓN DE IDEAS PREVIAS Y ESTRATEGIAS COEDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Alba de la Cruz Redondo
aredondo@ujaen.es

Antonia García Luque
agaluq@ujaen.es

Universidad de Jaén

1. Introducción

Las estadísticas y estudios más recientes demuestran que los casos de violencia de género, en cualquiera de sus manifestaciones, se dan cada vez en edades más tempranas. Sin embargo, los menores viven en el espejismo de la igualdad y no solo no reconocen las múltiples desigualdades existentes a día de hoy en relación al género, sino que tampoco son capaces de identificar las nuevas fórmulas de la violencia machista.

Tras la aceptación, invisibilidad e incluso de naturalización de la violencia de género desde tiempos históricos, actualmente la visión social queda reducida a casos aislados, caracterizados por culminar en asesinatos de las mujeres, lo que les convierten en casos mediáticos por un día. Para prevenir y erradicar la violencia de género es fundamental investigar sus causas, y así poder detectar desde la escuela las acciones cotidianas que perpetúan las desigualdades de género.

Es urgente por tanto superar la materia legislativa e ir a la raíz socio-cultural del problema en el ámbito educativo, acometiendo acciones reales y efectivas que produzcan reformas culturales y sociales a través de la concienciación y el compromiso del profesorado.

Presentamos en este trabajo los resultados de una investigación centrada en el diagnóstico de las concepciones previas en materia de igualdad de género del alumnado universitario de los grados de Educación Infantil y Primaria (E.I y E.P. en adelante) de la Universidad de Jaén, a fin de detectar las posibles carencias formativas, creencias y prejuicios preconcebidos que

poseen al respecto, y de este modo poder generar un plan de formación acorde.

En los últimos años, son numerosos los trabajos que evidencian que en nuestro país la coeducación sigue siendo una asignatura pendiente, especialmente porque gran parte del profesorado está no solo desinformado, sino también sin formación (Simón, 2000; Romero y Abril, 2008; Anguita y Torrego, 2009; Anguita, 2011; Valdivieso, Ayuste, Rodríguez y Vila, 2016; García y de la Cruz, 2017a; García y de la Cruz, 2017b; Guillot y Talavera, 2017). A ello se suma la falsa creencia de igualdad de género percibida por la población más joven, con arraigadas ideas y prejuicios preconcebidos de índole patriarcal que, sin embargo, no asocian con posibles actitudes negativas que puedan desembocar en violencia de género o en la tolerancia hacia la misma.

2. Análisis de resultados: estudio de ideas previas

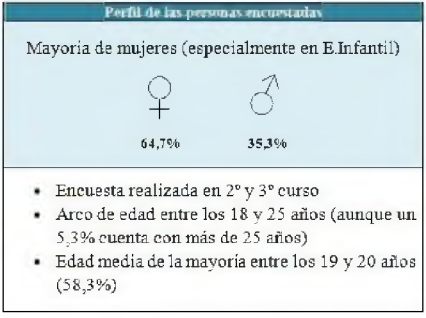


Figura 1. Perfil de encuestados/as

Con el fin de analizar cuáles eran las ideas previas en materia de igualdad de género del alumnado de los grados de E.I y E.P. de la Universidad de Jaén, realizamos un cuestionario a 156 estudiantes que inicialmente no habían recibido ningún tipo de formación específica en estas cuestiones. El perfil de las personas encuestadas responde a la propia

tipología de los grados implicados, tal y como puede verse en la siguiente imagen (Figura 1):

Con respecto al cuestionario, la metodología empleada consistió en hacer primero una pregunta directa sobre su conocimiento o desconocimiento de los principales conceptos en torno a la igualdad y violencia de género (con respuesta de SI/NO), y después una o varias preguntas de control para analizar la percepciónn real o simulada de estos términos. El objetivo de esta metodología combinada era no solo descubrir las ideas previas del alumnado respecto a la temática para generar un aprendizaje constructivo y significativo, sino también detectar las apreciaciones subjetivas, y erráticas en numerosas ocasiones, que cada sujeto tenía inherentes. Tal como vamos a comprobar, con bastante frecuencia el alumnado creía saber la respuesta cuando no era así.

Las primeras preguntas giraban en torno al binomio sexo-género, donde el 67,3% afirmaba conocer la diferencia entre sexo y género, frente a un 18,6% que reconocía no saberlo y un 14,1% que no contestaba a esta pregunta (Figura 2).

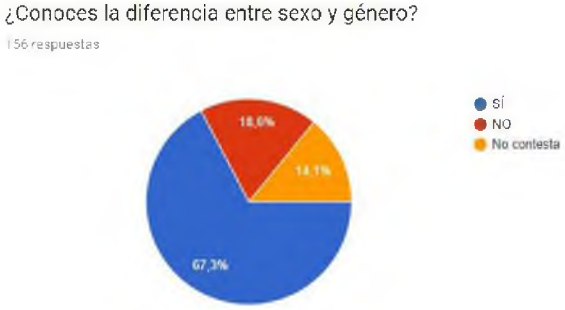


Figura 2. Percepción sobre la diferencia sexo/género

Sin embargo, tal y como puede apreciarse en los siguientes gráficos (Figuras 3 y 4), pese a sus percepciones, sólo el 51,6% dio una definición correcta de sexo, y un número aún menor, el 41,7%, acertó con la de género.

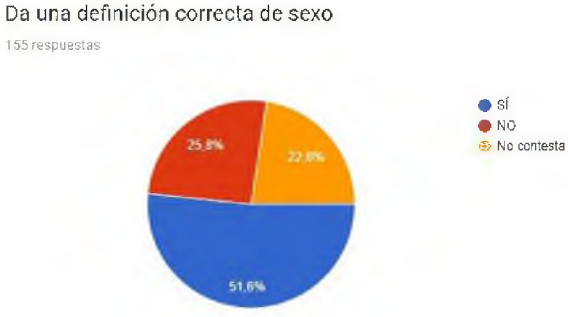


Figura 3. Definición correcta de sexo

Figura 4. Definición correcta de género

Los altos porcentajes de respuesta negativa, tanto errónea como no contestada, (un 25,8% y un 22,6% respectivamente en el caso de la definición de sexo junto a un 32,7% de respuestas fallidas y un 25,6% de no contestadas en la de género) son indicadores del desconocimiento que existe

de partida en una de las cuestiones básicas de la temática que estamos trabajando.

Es necesario que el futuro profesorado que formará a la ciudadanía de las próximas generaciones sepa que el género es culturalmente construido y que en base a él se establecen relaciones de poder asimétricas y jerárquicas responsables de las desigualdades entre mujeres y hombres. Lo es para que tomen conciencian y se comprometan con los valores democráticos de libertad e igualdad, y también porque tienen una responsabilidad social en tanto que van a ser educadores/as en uno de los espacios de socialización más potentes y eficaces que existen: la escuela.

Tal como señalan Bolaños y Jiménez (2007) la formación del profesorado ha de dar respuesta a los retos y demandas de la sociedad, que es la que incide y estructura un perfil de profesorado capaz de atender las necesidades generadas. A tenor de las cifras barajadas en torno a la violencia de género[1], consideramos que dar respuesta a esta problemática es una de las mayores necesidades sociales que existen en la actualidad.

Continuando con nuestro análisis de resultados, mayor es la disparidad en lo que concierne al concepto de empoderamiento de las mujeres (Figura 5). Aunque el 56,1% afirmaba saber el significado del término, sólo el 27,6% daba una definición correcta, siendo mayor el número de equivocaciones (37,2%) o de personas que no dieron ninguna definición (35,3%) (Figura 6). A este respecto, ha llamado nuestra atención que bastantes casos han dado como definición "apoderarse de las mujeres" y otros tantos han considerado que significa que las mujeres quieren tener todo el poder para someter a los hombres. Ambas respuestas no dejan de ser preocupantes, no sólo por el desconocimiento que muestran, sino especialmente por la carga negativa, prejuiciosa y estereotipada que han aprendido, fundamentalmente, en la educación informal. Esta cuestión nos hace plantearnos para la siguiente fase de formación la necesidad de conectar las enseñanzas de la educación formal con los aprendizajes de la informal, generando estrategias de conocimiento y reflexión sobre las cuestiones de género que se aprenden e interiorizan.

[1] http://estadisticasviolenciagenero.msssi.gob.es/

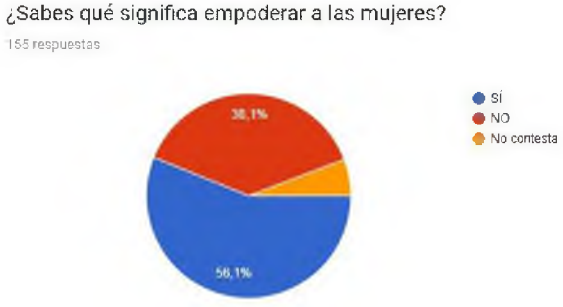


Figura 5. Conoce el significado de *Empoderar a las mujeres*

Figura 6. Definición correcta de empoderamiento de las mujeres

Por otra parte, la amplia diferencia entre la percepción del alumnado y su verdadero conocimiento puede explicar los resultados de las siguientes preguntas, donde sólo un 44,9% afirmaba estar de acuerdo con que hay que empoderar a las mujeres, mientras que un 26,9% decía no estarlo y un 28,2% se abstuvo de contestar (Figura 7). No obstante, independientemente

de si estaban o no de acuerdo, sólo el 28,8% señaló las causas correctas por las que consideraba necesario empoderar a las mujeres, frente a un 29,5% que dio causas incorrectas y un amplio porcentaje de personas que no contestaron a la pregunta (42,3%) (Figura 8).

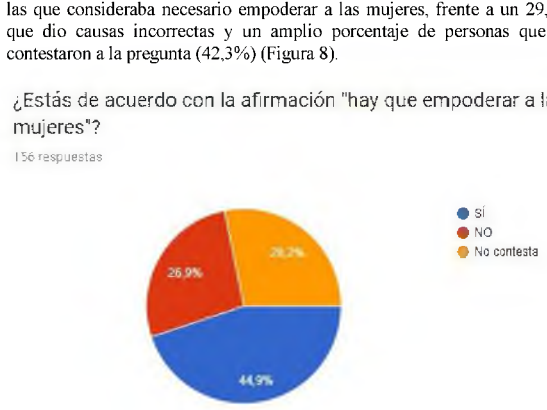


Figura 7. ¿Hay que empoderar a las mujeres?

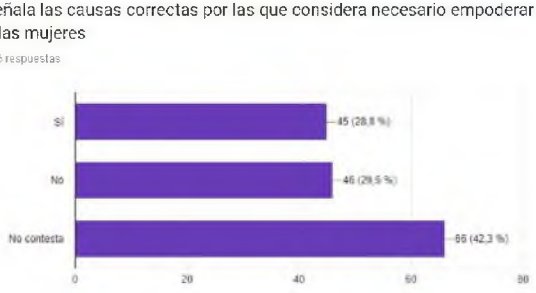


Figura 8. Señala las causas correctas de empoderamiento de las mujeres

Más información nos puede aportar la respuesta de estas cuestiones en torno al empoderamiento, pero en esta ocasión desagregadas por sexo, tal y como recogen los siguientes gráficos (Figuras 9-12):

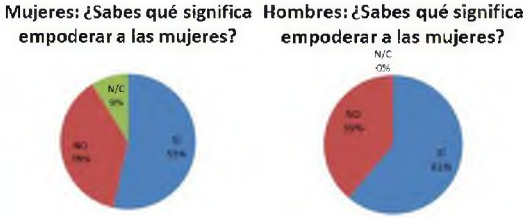


Figura 9. Percepción sobre qué es empoderar a las mujeres (desagregada por sexos)

Figura 10. Definición correcta de empoderamiento de las mujeres (desagregada por sexos)

Figura 11. Porcentaje a favor del empoderamiento de las mujeres (desagregada por sexos)

Figura 12. Señala las causas correctas por las que hay que empoderar a las mujeres (desagregada por sexos)

En el caso de otros términos básicos, como puede ser feminismo y machismo, las respuestas son sorprendentes. Mientras la gran mayoría acierta con la definición de machismo (un 84%, tal y como se ve en la Figura 14), sólo la mitad (55,5% de los encuestados) tiene claro lo que significa el feminismo (Figura 13). Además, entre ese porcentaje de respuestas erróneas, aproximadamente un cuarto (22,4%), confundió el término feminismo con el de hembrismo, otorgándole un valor peyorativo. Especialmente preocupante es comprobar que la mayoría de esa cifra (60%) son precisamente mujeres.

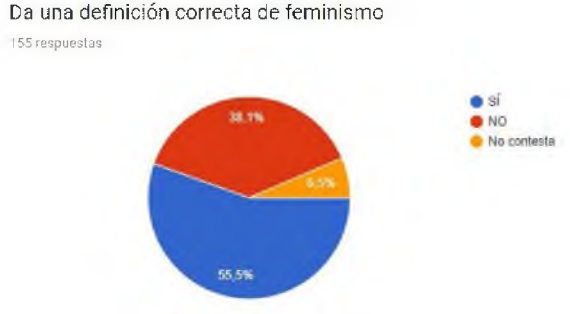


Figura 13. Definición correcta de feminismo

Figura 14. Definición correcta de machismo

Más complejo parece resultar el término "patriarcado". A pesar de que un elevado porcentaje de las personas que realizaron la encuesta (un 56,4% frente al 34,6%) afirmaron conocer su significado (Figura 15), solamente el 22,4% acertó en la definición, siendo mayoría aquellos que no quisieron contestar (42,3%) o que lo hicieron de manera incorrecta (35,3%, muchos de los cuales relacionaban el concepto exclusivamente con "el patriarca" de la familia de etnia gitana) como puede comprobarse en la Figura 16.

En cambio, sí que parecen consonantes los resultados en torno a la igualdad de género. El 78,2% considera que actualmente no existe dicha igualdad y el 77,6% da una definición correcta del término. Quizás en este caso, a pesar del elevado porcentaje de aciertos, habría que preocuparse por el aproximadamente cuarto restante que vive acorde a esa falsa percepción. A este respecto, hay que tener especialmente en cuenta la profesión para la que se están formando y, por lo tanto, su potencialidad como transmisores/as a las nuevas generaciones en un futuro cercano.

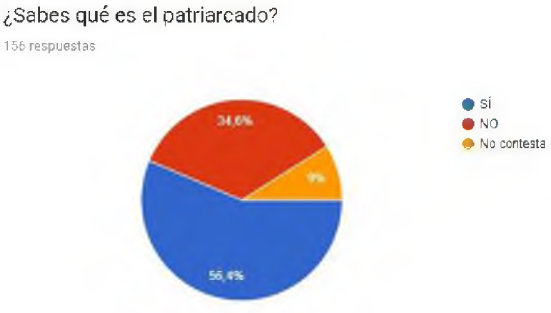


Figura 15. Percepción sobre qué es patriarcado

Figura 16. Definición correcta de patriarcado

Algo similar ocurre cuando se les pregunta por la violencia de género. Casi la totalidad de las personas encuestadas (99,4%) afirma saber qué significa. En cambio, las diferencias llegan a la hora de definir qué tipos de

violencia de género conocen. La gran mayoría se polariza en torno a las que durante mucho tiempo han sido consideradas como las únicas violencias ejercidas contra las mujeres: violencia física y violencia psicológica. Tras ello, aunque de una manera mucho más discreta, se nombran la violencia verbal, la violencia sexual, la violencia patrimonial, la violencia ejercida contra los hijos y la violencia social. Sin lugar a dudas, lo más preocupante en estos datos es el porcentaje de alumnado que iguala la violencia ejercida contra las mujeres y contra los hombres, considerando que ambas son violencia de género.

Por último, el 88,5% considera necesario incorporar a las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales, aunque las razones que aportan para ello son mayoritariamente erróneas y recurrentemente reflejan sus aprendizajes sesgados desde una mirada androcéntrica. No hay ni una sola respuesta que haga alusión a la importancia de crear referentes culturales femeninos enseñando la producción científica e histórica de las mujeres (que son, no olvidemos, el 50% de la población); ni a la ocultación de las mujeres en los contenidos curriculares y en las metodologías positivistas de enseñanza de la historia; ni al uso del lenguaje no inclusivo; etc. Obviamente, era algo esperado en esta fase que sería resuelto en el plan de formación posterior, ya que como indica Blanco (2004) la perspectiva de género es una necesidad en la construcción de la ciudadanía y, por ende, en la formación del profesorado.

3. Plan de formación en materia de género

Durante el primer cuatrimestre del curso actual (2017-2018) hemos realizado una serie de actividades que forman parte del plan de formación en materia de género diseñado para el alumnado de los grados de E.I. y E. P. Este plan fue aplicado concretamente en las asignaturas de *Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil* y *Didáctica de las Ciencias Sociales I: el espacio geográfico y su tratamiento didáctico*, implicando a un elevado número de participantes (510 entre ambos grados).

Las respuestas obtenidas en los test de ideas previas nos sirvieron para orientar los contenidos teóricos y las cuestiones básicas a tratar sobre género y violencia ejercida hacia las mujeres. En primer lugar, nos centramos en aclarar las concepciones sobre el sistema sexo-género, incluyendo conceptos claves como roles y estereotipos de género, identidad sexual, identidad de género, orientación sexual, patriarcado... Como futuros/as docentes, hicimos especial incidencia en la importancia de los agentes de socialización de género: la

familia, la escuela y los medios de comunicación, principalmente. Dado el área de pertenencia de nuestras asignaturas examinamos también la construcción histórica de las desigualdades de género y la existencia del sistema patriarcal, así como las estrategias culturales de perpetuación y mantenimiento. Por último, analizamos qué es la coeducación y cómo puede ser llevada a la práctica en cada una de las etapas educativas desde la Didáctica de las CCSS.

Junto a las clases teóricas, dedicamos las horas de prácticas a analizar algunos materiales didácticos de diversa naturaleza bajo la perspectiva de género, instándoles a elaborar propuestas conductivas que paliasen las carencias detectadas. Para ello se les enseñaron diferentes metodologías para analizar sesgos de género en las imágenes de los libros de texto y en los discursos escritos de los mismos, a la par que se les facilitaron una selección de artículos académicos centrados en la investigación de esta realidad.

Especialmente interesante le resultó al alumnado de E. Infantil reescribir algunos de los cuentos clásicos donde habían detectado sesgos de género para que fuesen inclusivos, de manera que aportaran modelos femeninos diferentes a los asignados tradicionalmente a las mujeres.

Manteniendo la premisa de que es fundamental que la sociedad entera, y especialmente la juventud, se comprometa de manera activa en la erradicación de la violencia de género, se propuso una actividad con motivo del 25-N (día internacional por la erradicación de la violencia hacia las mujeres) en colaboración con el Seminario Multidisciplinar Mujer, Ciencia y Sociedad de la Universidad de Jaén. La actividad, titulada *Dales la voz, dales la palabra* (Figura 17), consistía en la grabación de vídeos de un minuto de duración donde se representase, recitase, leyese o, simplemente hablase, sobre cualquier tema relacionado con la violencia de género. Independientemente del contenido, bien fuera de denuncia o de representación, todos los vídeos debían terminar con la frase: *Te doy mi voz, te doy mi palabra*, para concienciar de la necesidad de apoyar a aquellas mujeres que están sufriendo esta lacra. Con todos los vídeos se realizó el montaje de una película que fue proyectada durante varios días en las aulas de la Universidad de Jaén, abierta tanto a la comunidad universitaria como al público en general, para de este modo generar la transferencia de los resultados a la ciudadanía. Además, se habilitaron espacios de expresión a través de unos paneles en blanco en el hall del edificio B4 y del hastag #DaleslaVozylaPalabra en la red social Twitter para que cualquier persona pudiese participar con sus mensajes, reflexiones y opiniones.

Figura 17. Cartel de la actividad "Dales la voz, dales la palabra"

La intención de esta actividad era que el alumnado tomase consciencia de las distintas formas de violencia a la que se ven sometidas las mujeres de todo el planeta y se comprometiese a luchar para erradicarlas desde su doble posición como parte de la sociedad y, especialmente, como futuro profesorado.

Al hilo de esta actividad, surgió la posibilidad de realizar un taller de coeducación con el alumnado de 5º y 6º curso de E.P. y de 1º y 2º de la E.S.O. en el C.E.I.P. Santa Capilla de San Andrés de Jaén, organizado por las aquí firmantes, que llevaba por título *¿Qué es la violencia de género? Educar para combatirla en las aulas de Primaria*.

Se seleccionaron once estudiantes del grado de E.P. para participar de forma activa en el taller y se generó una dinámica de simulación del ciclo de la violencia de género en el seno de una pareja joven, alternada con un debate dialógico para trabajar las diferentes secuencias, a fin de que las niñas y niños aprendieran a identificar señales e indicios de la violencia machista

en las distintas fases de una relación, así como también romper los mitos del amor romántico.

4. Conclusiones

Tal como hemos comprobado, nuestro alumnado de los grados de E.I y E.P. tenía una enorme carga de prejuicios y estereotipos en materia de género, que se agudizaba en función de los datos desagregados por sexos, lo cual hacía prever que, si no recibían una formación inicial y básica al respecto, iban a ser en un futuro muy cercano, durante el desarrollo de su profesión, cómplices de la reproducción de los sistemas de género en las escuelas.

La formación inicial del profesorado en estas cuestiones es mucho más que un objetivo, tal como demuestra la proliferación de investigaciones al respecto. Es una responsabilidad social de carácter urgente, ya que la Universidad ha de dar respuesta a las necesidades sociales generadas, desde la investigación y la formación de profesionales, siendo preferente la erradicación de la violencia de género desde todos los ámbitos de actuación, fundamentalmente desde el educativo.

En este trabajo hemos presentado el plan de formación de género llevado a cabo el presente curso, cuyos resultados no pueden ser evaluados de forma inmediata, ya que esperamos que todo lo aprendido sirva a nuestro alumnado para ejercer una práctica docente igualitaria y justa desde la reflexión y el pensamiento crítico.

Quizás en pocos años alguno/a de estos alumnos/as levante la mano en un Consejo Escolar para solicitar el cambio de materiales curriculares con sesgos de género; o denuncie el uso del lenguaje sexista en su centro; o realice talleres de coeducación contra la violencia de género; o perciba y denuncie la transmisión de los roles y estereotipos de género a través del currículum oculto; o actúe en casos de acoso sexual o de *bullying* ejercido por identidades de género; quizás. Con el simple hecho de haber conseguido que una parte de nuestro alumnado, por pequeña que sea, haya modificado su mirada desde posicionamientos feministas y que ésta tenga efecto en su práctica real desde el compromiso cívico, ya habremos alcanzado un logro importantísimo en la lucha y erradicación de la violencia de género.

Referencias bibliográficas

Anguita, R., y Torrego, L. M. (2009). Género, educación y formación del profesorado: retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64, 17-26.

Anguita Martínez, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, *14*(1), 43-51.

Blanco, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía. Algunas actividades en la formación del profesorado. En M. I. Vera-Muñoz, y D. Pérez i Pérez (eds.), *Formación de la ciudadanía: las TIC's y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Alicante: Universidad de Alicante y AUPDCS.

Bolaños, L. M., y Jiménez, R. (2007): La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa, 25*(1), 77-95.

García Luque, A., y de la Cruz Redondo, A. (2017a). Coeducar para transformar: Directrices educativas para combatir la violencia de género. *UNES*, 2, 30-50.

García Luque, A., y de la Cruz Redondo, A. (2017b). Coeducación en la formación inicial del profesorado: una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En R. Martínez Medina, R. García-Moris, y C.R. García Ruiz (eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 133-142). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Guillot, H., y Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. En M. Iglesias, e I. Lozano (coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia* (pp. 329-345). Feminismos, 29.

Romero, A. y Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de la Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27 11*(3), 40-50.

Simón, M. E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En M. A. Santos (coord.), *El harén pedagógico* (pp. 33-51). Barcelona: Graó.

Valdivieso Gómez, S. (coord.), Ayuste González, A., Rodríguez Menéndez, M.C., y Vila Merino, E.S. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En *Democracia y Educación en la Formación Docente*, XXXV SITE 2016 (pp. 117-140). Vic.

EL USO DE LA OBRA DE ARTE COMO INSTRUMENTO EN LA FORMACIÓN INICIAL

Mª Jesús Bajo Bajo
mjbajo@usal.es
Universidad de Salamanca

1. Introducción y contextualización

La sociedad actual, caracterizada por un elevado nivel de complejidad, demanda unos profesionales de la docencia altamente cualificados, con una sólida formación en la doble vertiente científica y didáctica. La formación inicial del profesorado en Maestro de Educación Infantil presenta limitaciones a la hora de trabajar los contenidos procedentes de distintos ámbitos. Tonda (2001) señala que es importante una mayor especialización en la formación generalista de los futuros maestros. Se considera que para conseguir un aprendizaje óptimo, habría que tener una mayor relación y coordinación entre los conocimientos de distintas disciplinas que componen el currículum en maestro de Educación Infantil. Sin olvidar, como señala Rivas (2017) que este conocimiento debe estar orientado a la práctica, de manera que «que dé pautas para actuar e intervenir». Las últimas investigaciones señalan que las teorías que poseen los profesionales docentes, fruto de su experiencia y de su formación, orientan de alguna manera sus actuaciones y les permiten reflexionar y decidir sobre la práctica. Siguiendo esta línea, Esteve (2011) explica que el docente debe desarrollar una mirada investigadora sobre lo que sucede en el aula, que le permita reflexionar de manera sistemática y no solamente intuitiva. Giráldez (2009) invita a la reflexión sobre la función de las artes en la Educación Infantil y la importancia de modificar algunos enfoques en la formación del profesorado.

Los formadores de Maestros deben ejemplificar una educación integradora e interdisciplinar para proporcionar distintas herramientas de enseñanza sobre las que se puedan apoyar los futuros Maestros de Educación Infantil. La finalidad, por tanto, es conseguir una formación global del alumnado, para lo que es necesario contextualizar las distintas disciplinas y entenderlas como una actividad humana no fragmentada.

La palabra globalización representa una realidad en nuestra sociedad, y aunque se pueda entender desde diferentes líneas, en el mundo de la

Educación Infantil tiene un matiz rico e interdisciplinar y sobre todo pedagógico. El decreto que establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL nº 1 del 2 de enero de 2008, p. 6) destaca el carácter globalizador de este ciclo. Como consecuencia de ello, las tres áreas en las que se organiza el currículo, conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes, comunicación y representación, «deberán concebirse con un criterio de globalidad y de mutua dependencia, y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños» (p.7). A pesar de la importancia que tiene el carácter globalizador de la Educación Infantil, es habitual que, en las aulas de formación de maestros, no se den muestras de esa idiosincrasia en los estilos de enseñanza de los profesores universitarios.

Sin despreciar la importancia de una buena práctica docente en cualquier disciplina, en la formación de maestros es especialmente trascendente porque «la formación recibida repercute directamente en su actividad profesional a través del modelo implícito de *cómo se enseña*, que perciben en su actividad como alumnos» (Altava, Pérez y Ríos 1999, p. 242). Por ello, se hace necesario el trabajo conjunto de profesores de diferentes áreas de conocimiento, que se comprometan a revisar su práctica docente para lograr una mejora en el aprendizaje de sus alumnos. Guerra, Perera y Ruiz (1996) proponen una serie de actividades para el aula de infantil, en las que vinculan la literatura con el arte, y argumentan la necesidad de que los futuros maestros experimenten este tipo de propuestas. Con ello apreciarán las ventajas de la interdisciplinariedad que más tarde podrán trasmitir en sus aulas.

En este contexto, se consideró que el empleo de obras de arte como instrumento del proceso de enseñanza-aprendizaje permitiría desarrollar ampliamente la interdisciplinariedad y el pensamiento creativo, así como poner en práctica estrategias metacognitivas.

2. Presentación del proyecto

2.1. Antecedentes

En los cursos académicos 2015-16 y 2016-17, profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca participaron en el proyecto *Uso de obras de arte como instrumento del proceso de Enseñanza-Aprendizaje: aplicación en el Grado en Educación Infantil,* adaptando la método-logia de

algunas asignaturas como la matemática, la plástica, la música, la lengua, las ciencias sociales y la tecnología que se imparten en dicho Grado. Estas materias se vincularon a partir de obras de arte con la finalidad de impulsar en los futuros maestros la elaboración de materiales multidisciplinares que pudieran llevar a sus prácticas de aula. Esta circunstancia originó intercambios de puntos de vista y aportaciones de las distintas áreas que colaboraron entre sí para mejorar la calidad docente de las titulaciones.

Efectivamente, el principal objetivo de este proyecto fue desarrollar un trabajo cooperativo entre profesores de diferentes disciplinas del Grado de Maestro en Educación Infantil, teniendo como eje principal las obras de arte para transmitir a l os futuros maestros la idea de enseñanza globalizada propia de esta etapa. Para conseguir este objetivo, se plantearon los siguientes objetivos secundarios:

- Impulsar el acercamiento de los alumnos al Arte como recurso didáctico para desarrollar en ellos múltiples habilidades y potencialidades, experimentando desde los diferentes enfoques que proporcionan las distintas áreas de conocimiento implicadas.
- Diseñar materiales y recursos didácticos desde dos enfoques, el del investigador profesor del Grado en Maestro de Educación Infantil, y el del futuro maestro que actualmente es alumno del Grado:
    - Por parte de los profesores, crear un plan de trabajo que conecte las distintas áreas de conocimiento para desarrollar en el futuro maestro una visión global de la enseñanza.
    - Por parte de los alumnos, elaborar propuestas didácticas para llevar al aula, englobando conocimientos de diferentes disciplinas que forman parte del curriculo de la Educación Infantil.
- Sensibilizar a los alumnos, a través de la investigación y la experimentación, en un acercamiento a la idea de conocimiento no parcelado.

Dentro de este marco se plantearon diversas actividades:

- Selección de información sobre las obras de arte que servirán como punto de partida del proyecto: consulta de bibliografía, guías didácticas de los museos nacionales e internacionales, recursos audiovisuales y recursos en línea.

- Planificación, por parte de cada profesor, de los contenidos específicos de cada materia que emanan de las obras de arte seleccionadas por el equipo de investigación.
- Diseño y experimentación de actividades y recursos para que los alumnos, de modo autónomo, puedan construir su aprendizaje y beneficiarse del trabajo cooperativo en grupo.
- Confrontación e intercambio de experiencias de los profesores de las distintas áreas, que servirán para enriquecer los puntos de vista del proyecto.

2.2. Aportaciones y transferencia

Este proyecto arrancó con una visita al museo Thyssen-Bornemisza de Madrid en el mes de mayo del curso 2015-16. Es importante la labor del museo en la formación de educadores, el diseño inclusivo de los recursos educativos y la flexibilidad en su aplicación, claves para la adaptación al contexto concreto de cada grupo. Se consideró de gran importancia cultivar en el futuro maestro la educación estética y visual y el pensamiento crítico y a todo ello contribuye, sin duda, la visita a los Museos.

Más tarde, el equipo de profesores de la Facultad de Educación realizó una selección de obras de arte de este museo con el criterio de que englobaran contenido que se pudiera trabajar desde las diferentes disciplinas implicadas en el proyecto. Así, cada profesor diseñó actividades compatibles con su planificación docente y planteó experiencias didácticas en torno al Arte, que les sirvieron a nuestros alumnos universitarios de Grado para conocer nuevos procesos, nuevas estrategias y herramientas, nuevos métodos en el ámbito de la educación relacionando las diferentes áreas.

Los alumnos elaboraron materiales didácticos novedosos con la obra de arte como eje central de sus planteamientos. Esto les permitió reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje e innovar buscando nuevos planteamientos y nuevos retos.

Uno de los hitos importantes en la ejecución de este proyecto recayó en la transferencia del conocimiento generado a la sociedad. Las aportaciones de este proyecto se concretaron en dos fases. En una primera fase el receptor es el estudiante que participó en la visita al museo y fue alumno de algunas de las asignaturas impartidas por los profesores de este proyecto. Con esta formación se ha dotado al futuro maestro de educación infantil de una experiencia que podrá transmitir a sus futuros alumnos como receptores en una segunda fase.

A continuación se detalla el trabajo que se llevó a cabo en la asignatura perteneciente al área de Didáctica de las Ciencias Sociales

3. Aportaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales

El entorno de los niños y niñas es, en la actualidad, un entorno de la cultura visual: televisión, anuncios, carteles por la calle, letreros luminosos, propaganda en los buzones; un mundo de imágenes lleno de estímulos que influyen continuamente en ellos. Por ello, es necesario que desde la escuela ayudemos a los niños y niñas a analizar y comprender las imágenes, educarlos en el gusto estético, mediante un n uevo enfoque de las artes plásticas, un proyecto globalizador y creativo que les permita conocer, mirar y descubrir los diferentes artistas y sus obras. Un componente social y cultural importante que la educación ha de favorecer, haciendo posible el acceso a ese patrimonio cultural, a su aprecio y valoración. Se trata de una forma de aproximarse al conjunto cultural de su entorno y al de nuestras sociedades. La experiencia de Fernández, Aguirre y Harris (2012) aporta un material valioso para vincular en el aula de educación infantil y primaria el contenido matemático, las Ciencias Sociales y el medio, y la Literatura. Guerra, Perera y Ruiz, (1993, p. 32) avanzaron la necesidad de despertar la sensibilización y la conciencia sobre la importancia que la expresión artística tiene para el crecimiento de los niños, cuestión que debería comenzar con los futuros profesores en las aulas de la Universidad.

Entre las competencias aprobadas por el Parlamento Europeo está *conciencia y expresión cultural*. Esta competencia supone:

- Conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las distintas manifestaciones artísticas.
- Utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento.
- Considerarlas como parte importante del patrimonio de los pueblos.

Para adquirir esta competencia se requiere poner en funcionamiento habilidades que con frecuencia han sido marginados de la educación formal, como son: la iniciativa, la imaginación, la creatividad y la cooperación, y el trabajo en equipo.

3.1. Planificación y selección de cuadros

Una las finalidades de este proyecto era la mejora en la adquisición de competencias por parte del alumnado. Se planteó experiencias didácticas en torno al arte que sirvieron a nuestro alumnado de Grado para conocer

nuevos procesos, estrategias y herramientas, nuevos métodos en el ámbito de la educación relacionando las diferentes áreas. En el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la asignatura elegida para realizar la experiencia fue *El Aprendizaje de las Ciencias Sociales* que se imparte en *el* 2º curso del Grado en Maestro en Educación Infantil. En dicha asignatura se estudian los contenidos propios de las Ciencias Sociales y del Conocimiento del *Medio Social y Cultural* cuyo objetivo es la formación del pensamiento social de los niños. Una de las áreas del currículo del 2º ciclo de Educación Infantil *es El Conocimiento del entorno* que pretende favorecer *el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa.*

El desarrollo de la experiencia descansa en un planteamiento de aprendizaje por proyectos que se realiza individualmente o por grupos de alumnos. El diseño del proyecto incluye una documentación adecuada sobre el trabajo, así como descripción y elaboración de recursos materiales. En la asignatura de Aprendizaje de las Ciencias Sociales se seleccionó una serie de cuadros como: *El pájaro relámpago cegado por el fuego de la luna,* realizada por el autor Joan Miró i Ferrà en el año 1955; *Franzi ante una silla tallada* de Ernst Ludwig Kirchner 1910; *Bodegón con dado*, de Paul Klee, 1923; *La mujer en el baño,* de Roy Linchtenstein, 1963; *Árbol seco y vista lateral de la casa Lombard* de Hopper 1931; *La casa gris,* de Marc Chagall, 1917; *El sueño* de Franz Marc, 1912; *Caballos de Carrera en un paisaje,* de Edgar Degás, 1884; *La plaza de San Marcos en Venecia,* de Canaletto, 1723; *Los jóvenes músicos* de Antoine Le Nain, 1640; *Orquesta de cuatro instrumentos,* de Ben Shahn, 1944, etc.

Los alumnos eligieron el cuadro y, para potenciar el carácter globalizador de la Educación Infantil, se les permitió emplear el mismo cuadro con el que ya habían trabajado en otra asignatura. Se les pidió que realizasen dos tipos de trabajos:

El primero, realizado de forma individual, consistió en la investigación de un cuadro seleccionado (de los enumerados anteriormente), su autor y sus respectivos contextos. El objetivo pretendía una mayor formación del alumnado en el manejo de fuentes de información e interpretación objetiva y una hábil utilización de variables espacio-temporales. Para facilitar este trabajo se diseñó la siguiente ficha resumen (Tabla 1):

1. CIENCIAS SOCIALES EN LOS CUADROS DEL THYSSEN

Utilizad la siguiente plantilla para realizar la tarea con el cuadro del museo Thyssen

Portada

- **Título**
- **Imagen del cuadro elegido**
- **Nombre de los integrantes del grupo**
- **Fecha y curso académico**

Índice

Breves notas sobre:

- **Biografía del autor**
- **Contexto del autor**
- **Características del estilo artístico al que pertenece el cuadro.**

(Este apartado no debería ocupar más de tres hojas. Se trata de sintetizar la esencia de la biografía del pintor y el movimiento artístico en el que se le enmarca y el contexto socioeconómico).

Ciencias sociales en el cuadro

- **Relación de elementos sociales y culturales que se pueden extraer del cuadro. Se pueden agrupar en nociones generales**
- **Transversalidad: ¿qué otras áreas de conocimiento se pueden trabajar a partir del cuadro y cómo se podrían vincular al contenido de las Ciencias sociales?**

Propuesta

- **Describe una actividad o proyecto que se puede desarrollar en el aula de Educación Infantil para trabajar contenidos sociales y culturales y otras áreas de conocimiento a partir del cuadro elegido**

Se valorará la presentación, capacidad de síntesis, adecuación del contenido de Ciencias Sociales y originalidad de la propuesta

Tabla 1. Ficha resumen

Relación de objetivos

- Conocer las normas de higiene.
- Adquirir los hábitos de higiene y sus horarios.
- Conocer el cambio del papel de la mujer a lo largo del tiempo.
- Reconocer y diferenciar los elementos del baño.

Tabla 2. Relación de objetivos

El segundo trabajo fue realizado en grupo para fomentar el trabajo en equipo. Consistió en planificar una serie de actividades y tareas para desarrollar en las aulas de Educación Infantil, partiendo de los cuadros seleccionados en el primer trabajo. A partir de la observación de los distintos cuadros, se enumeraron unos objetivos, contenidos, metodologías y recursos relacionados con el área del Conocimiento del Entorno Social y Cultural.

Después de sintetizar la biografía del artista, el movimiento al que pertenece, el contexto social y político, extrajeron objetivos, contenidos y recursos del Conocimiento del Entorno Social y Cultural, que expusieron de forma oral en el aula, pertinentes en el nivel educativo de infantil.

A continuación, se enumeran varios ejemplos de las distintas actividades que desarrollaron los alumnos del Grado en la asignatura de *Aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*, partiendo de dos cuadros elegidos: *Mujer en el baño* de Roy Lichtenstein (1963) y *Madre e hija en la playa*, de Ernest-Ange Duez (Figuras 1 y 2).

Figura 1. *Mujer en el baño*. Roy Lichtenstein (1963)

A partir de la elección del cuadro, los alumnos elaboraron propuestas didácticas, diseñando unas actividades para conseguir los objetivos que se reflejan en las tablas (2 y 4) y señalaron los contenidos del Conocimiento del Entorno reflejados en las tablas (3 y 5) para trabajar en los niveles de Educación Infantil. En la misma propuesta didáctica se trabajó contenidos de distintas disciplinas.

	Culturales	Espaciales	Temporales	Sociales
Actitudinales	Curiosidad hacia el cambio del papel de la mujer a lo largo del tiempo	Uso y disfrute de los elementos del baño.	Disposición positiva a la hora de lavarse los dientes.	Gusto por un aspecto personal cuidado. Valoración y respeto hacia las normas de higiene.
		Actitud positiva para identificar las formas geométricas del cuadro.	Uso y disfrute a la hora de lavarse las manos. Valoración y gusto por la hora de la ducha.	Aceptación de las normas de comportamiento establecidas de la higiene.
Procedimentales	Identificación de los cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo de la mujer como el tipo de peinados y la ropa.	Exploración de elementos que contiene el baño.	Observación de las necesidades básicas.	Observación y toma de conciencia de las normas de higiene y las necesidades básicas.
		Uso de los elementos del baño.	Toma progresiva de conciencia de los horarios del baño	Aceptación de las normas de higiene y de las diferentes necesidades básicas de cada uno.
		Observación y toma de conciencia de la función de los elementos del baño.	Hábitos de higiene.	
		Clasificación de las formas geométricas del cuadro		
Conceptuales	Cambio del papel de la mujer con el paso del tiempo	Los elementos del baño, sus funciones y usos cotidianos.	Ubicación temporal de las actividades de higiene	Las normas de comportamiento.
				Las normas de higiene.
		Las formas geométricas del cuadro y sus posiciones.		Las necesidades básicas.

Tabla 3. Relación de contenidos sociales y culturales de la figura 1

Figura 2. *Madre e hija en la playa*, Ernest-Ange Duez.

- Identificar los miembros de la familia
- Expresar mediante el lenguaje oral, sentimientos y vivencias
- Conocer y respetar los diferentes tipos de familia.
- Disfrutar de las actividades realizadas en familia

Tabla 4. Relación de objetivos de la figura 2

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
• Qué es la familia. • Tipos de familia. • Qué es un árbol genealógico • Los cambios de roles que ha vivido la mujer a lo largo de la historia.	• Analizar la evolución de la familia a lo largo del tiempo • Análisis de las diferentes familias. • Representar momentos y lugares de la vida cotidiana. • Realizar un árbol genealógico	• Interés por las diferentes emociones. • Valoración de la importancia de la familia. • Actitud y respeto frente a la igualdad de género.

Tabla 5. Relación de contenidos sociales y culturales de la obra *Madre e hija en la playa*, de Duez

4. Conclusiones

1. Los futuros maestros desarrollan una visión global de la enseñanza, elaborando propuestas didácticas que involucran conocimientos de las diferentes disciplinas que forman parte del currículo.

2. Con estas actividades, se transfiere a los futuros maestros de educación infantil la práctica de una enseñanza globalizada que, en un futuro, podrán llevar a cabo en su vida profesional.

3. Se reflexiona sobre diversas prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Los maestros, tanto los noveles como los experimentados construyen su conocimiento sobre el mundo y la sociedad, reestructurándolo didácticamente para su intervención educativa en el aula

4. Además, se impulsa el contacto de los alumnos con el Arte como recurso didáctico.

Referencias bibliográficas

Altava, V., Pérez, I., y Ríos, I., (1999). La interdisciplinariedad como instrumento de formación del profesorado, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *2*(1), 243-249.

Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente en U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-48). Barcelona: Ministerio de Educación y Graó.

Fernández, R., Aguirre, C., y Harris, C. (2012). Propuestas para el docente de educación infantil y primaria: matemáticas y ciencias a través de la literatura infantil. En F. España Pérez y M. B. Sepúlveda Lucena (eds.), *Diversidad y Matemáticas. Actas del XIV Congreso de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas* (pp. 196-206). Disponible en http://thales.cica.es/xivceam/actas/h/comunicaciones.html

Giráldez, A. (2009). Reflexiones en torno al lugar de las Artes en la Educación Infantil. *Tribuna abierta. Participación Educativa,* 12, 100-109. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-giraldez-hayes.pdf

Guerra, O., Perera, A., y Ruiz, I. (1993). Pintura y literatura: la necesaria integración cultural. En A. Rodríguez López-Vázquez, (ed. lit.), *Didáctica de lenguas y culturas*. III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 127-132). A Coruña: Universidade da Coruña. Servizo de publicacións. Disponible en http://ruc.udc.es/bitstream/2183/9227/1/CC009_art_13.pdf

Rivas, T. (2017). ¿Cómo elaboramos el Conocimiento Didáctico? En *Investigar para innovar*. Cuadernos de Pedagogía, 481, 69-72. Madrid: Wolters Kluver España.

Tonda, E. M. (2001). *La didáctica de las Ciencias sociales en la formación del Profesorado en educación Infantil*. Alicante: Universidad de Alicante.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTEGRADAS EN PROFESORES EN FORMACIÓN DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA. TRABAJAR CON PROBLEMAS SOCIOCIENTÍFICOS

Dámaris Collao Donoso
Damaris.collao@pucv.cl

Alejandra Verdejo Ibacache
Alejandra.verdejo@pucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Hoy en día la formación de profesores busca desarrollar competencias que se transfieran al aula y potencien la transformación de los procesos de enseñanza- aprendizaje que allí ocurren. Frente a este desafío, en el año 2014 se llevó a cabo un ajuste curricular en la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que se fundamentó en incorporar metodologías activas de enseñanza, a partir de un enfoque integrado de saberes. Particularmente se propició para la enseñanza y aprendizaje las Ciencias Naturales y la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, la utilización de metodología de «aprendizaje basado en problemas» (Barrel, 1999). Bajo esta mirada se innovó favoreciendo que los profesores en formación pudiesen diseñar secuencias didácticas basadas en problemas sociocientíficos desde el primer año de formación.

1. Un cambio de paradigma: La Enseñanza situada y los problemas sociocientíficos

Guía este proceso de innovación el paradigma de cognición situada, del que emerge la teoría y actividad sociocultural o también denominada enseñanza situada (Daniels, 2003) como principal referente. Los principios que sostienen la enseñanza situada plantean que el aprendizaje debe ser vivencial. experiencial y a t ravés de resolución de problemas (Smith-Roland-Havens y Hoyt, 1992; Wichman, 1991 y Díaz, 2005) con el fin de que los estudiantes logren una mayor y mejor comprensión los contenidos

curriculares, pues esto permite vincular conocimientos previos y cotidianos con aquello nuevo que se debe aprender, ofreciendo así un sentido de funcionalidad o de utilitarismo al aprendizaje. Este paradigma considera la relevancia del contexto y la creación de actividades en dichos contextos, ya que permite un proceso de enculturación gradual de los estudiantes a la comunidad y cultura que les rodea.

Los problemas sociocientíficos (Zohar y Nemet, 2002), controversiales (Oulton, Day y Grace, 2004) o socialmente relevantes (López-Facal, 2011) forman parte de un abanico de técnicas didácticas que operan bajo el paradigma de enseñanza situada. La literatura sostiene que incorporar esta secuencia de acción al aula permite el despliegue de aprendizajes de pensamiento social, científico, crítico y reflexivo en los alumnos de Educación Básica desde edades tempranas (ciclos de 7 a 12 años), ya que los alumnos pueden conectar los conocimientos científicos con la vida cotidiana (Litwin, 2008), pues dichos problemas emergen desde el mundo que rodea al estudiante. Feu y Shaaff (2006) indican que un di seño de prácticas escolares efectivas debe dotar a los niños de herramientas e instrumentos que les ayuden a interpretar los fenómenos de su entorno.

Bajo este paradigma y la utilización del ABP como técnica didáctica se diseñó una matriz para ser utilizada como guía por los profesores en formación para generar propuestas integradas.

2. Etapas del diseño de ABP integrado

La base de estas etapas se configura bajo la idea de que ambas disciplinas (Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales) cuentan con estrategias propias y complementarias que pueden tributar en la consecución de aprendizajes profundos y de calidad en los niños. Estas etapas se describen a continuación:

a. **Inicio o Focalización:** Se inicia con la problematización y búsqueda de un problema socio-científico, controversial o socialmente relevante. El profesor es el encargado de generar un ambiente motivador que permita promover en los niños el deseo de explorar, educando la curiosidad hacia pensamientos más sistémicos y autónomos para llegar a la formulación de preguntas de investigación (Furman, 2008), que permitan resolver el problema planteado. A partir de las preguntas planteadas, tanto por los niños o por el docente, en el caso de tratarse de edades temprana (Barrel, 1999), el docente debe propiciar la elaboración de inferencia por parte de los niños

dando una posible respuesta al problema. Finalmente se establece la manera en la que se procederá a la recopilación de información necesaria para responder a la pregunta de investigación, esta manera puede ser por medio de la organización, búsqueda y análisis de fuentes de información y/o establecer un diseño experimental apropiado, considerando la naturaleza de la pregunta. Cierra por tanto esta etapa el diseño de una ruta conjunta entre profesor y alumnos para la resolución del problema.

b. **Exploración /Experimentación:** En esta etapa se puede llevar a cabo el diseño experimental y/o el trabajo con fuentes para la búsqueda de respuestas. Los niños deben poner en práctica la manera de resolver el problema por medio de la búsqueda de evidencias. El docente debe propiciar la elaboración de hipótesis y la sistematización de la información encontrada. Es importante generar herramientas de sistematización que permitan la gestión del conocimiento (Jara, 1994), su utilización facilita la reflexión continua de procesos y resultados del trabajo, con el fin de aprender de las experiencias y así modificar y mejorar el trabajo concreto. En esta etapa se potencia el trabajo colaborativo para fomentar la discusión de ideas entre pares.
c. **Reflexión o análisis de la información:** La elaboración de conclusiones y conceptualización se transforma en la principal tarea de esta etapa. El niño debe analizar, organizar y comunicar sus resultados, la forma en que se comunican los hallazgos; es relevante pues potencia la habilidad de argumentación, que es entendida como la capacidad de evaluar los datos y las pruebas para generar una conclusión científica que difiera de una mera opinión (Jiménez-Aleixandre, 2010). El rol del docente es mediar la reflexión de los niños para llegar a conclusiones y conceptos que deberán ser comunicados.
d. **Aplicación o evaluación:** La finalización de este proceso constructivo de conocimiento concluye con la evaluación de los aprendizajes, para ello el niño debe aplicar los conceptos adquiridos a una situación nueva, que es planteada por el docente. El objetivo aquí es promover metacognición en el alumno. En esta etapa se pueden generar nuevas preguntas de investigación.

Todos los diseños didácticos elaborados por los docentes en formación consideran las cuatro etapas presentadas y hacen uso de integración curricular para su resolución.

3. Metodología de este estudio

Este trabajo se sustenta en una metodología cualitativa exploratoria y presenta como objetivo principal *Identificar el impacto de la innovación curricular realizada a p artir del análisis de entrevistas a pr ofesores en formación y la revisión de propuestas de ABP sustentadas en integración curricular para la enseñanza en primer ciclo básico.*

La muestra es de tipo intencionada y por cuota, la cual está constituida por dos estudiantes de cada cohorte desde primer a tercer año de la carrera de Educación Básica (6 estudiantes). Además, se incorporan para el análisis tres propuestas creadas por profesores en formación.

Para el análisis de los datos obtenidos, tanto de las entrevistas como del material documental, se utilizó una categorización apriorística que permitió organizar la información recogida y desarrollar las conclusiones del trabajo.

Categorías a priori	**Subcategorías**
Integración	Objetivo
	Selección de Habilidades
	Selección de actitudes
Focalización	Problema integrado
	Conflicto cognitivo
	Inferencias iniciales
	Plan de acción
Exploración	Búsqueda de información
	Experiencias
	Documentación
Reflexión	Análisis de información
	Conclusiones
Aplicación	Evaluación
	Comunicación

Tabla 1. Categorías relativas a ABP. (Elaboración propia)

4. Algunos resultados y conclusiones de este ajuste curricular

Para la presentación de resultados se consideraron las categorías y subcategorías referidas a Integración y Focalización presentadas anteriormente, las que permiten analizar si los procesos orientados al diseño de objetivos para el ABP y la configuración de problemas presentan dificultades para los profesores en formación. Además, se analizarán sus percepciones sobre lo positivo o negativo de esta innovación en su formación.

Los estudios señalan que uno de los primeros conflictos para los profesores en formación a la hora de planificar es la creación de objetivos adecuados. Por ello se les preguntó a los estudiantes qué elementos consideran al momento de crearlos.

Aspectos negativos		
Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
«Siento que nos faltaron herramientas para trabajar de la mejor manera en un ABP que pudiese ser inclusivo (niños con déficit atencional, hiperactividad, etc)».	«El tiempo para diseñar, debido a la carga académica...Algunos crean tanto material para la aplicación de los mismos, que es poco probable que permita su aplicabilidad en un aula real con tantos alumnos y con recursos que no se tienen siempre en los establecimiento y que tampoco el profesor costeará».	«El hecho de que se me haga complejo diseñar unidades de clases para una sola asignatura podría ser uno···Este semestre tuve que crear unidades de trabajo y clases o sesiones para cada asignatura y se me hacia complejo no mencionar la posibilidad de unión con otras asignaturas. Quizás sea difícil cuando ingrese al mundo laboral, pero el ABP no ha hecho más que abrirme los ojos y lograr que entienda una forma de educar en la transversalidad».

Tabla 2. Categoría objetivo. (Elaboración propia)

Es posible ver una progresión sobre lo que se necesita para construir un buen objetivo. Los alumnos de primer año presentan una perspectiva instrumentalista en la utilización del currículum escolar y en la búsqueda de elementos comunes para la integración. En cambio, en los cursos superiores consideran además del currículum escolar, las motivaciones de los estudiantes y las características psicoevolutivas de los mismos.

Si miramos los objetivos planteados en las propuestas de ABP (ver tabla 3) es posible identificar que, si bien integran en el objetivo las áreas de

Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, no hay plena coherencia en la vinculación entre lo conceptual que aprenden los estudiantes, con el procedimiento que utilizan y la valoración que realizan a partir del proceso de trabajo en el ABP.

Aun cuando no existe plena coherencia en el objetivo, la posibilidad de articular el curriculum en la búsqueda de un trabajo que permita encontrar los puntos comunes entre las áreas de estudio y así dejar fuera la parcela disciplinaria, es un elemento alcanzado en los docentes en formación de primer año.

Diseño del Problema		
Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
«Consideré primeramente a los niños y su ingenio, mi problema tenía que hacerlos pensar, pero a la vez debía ser divertido. También consideré los elementos trabajados en clases de Construcción del Pensamiento Infantil en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y mi experiencia al trabajar con niños».	«Siempre busco noticias que me ayuden a contextualizar los contenidos que voy a trabajar en el ABP. De esa manera puedo visualizar que es un problema actual porque las noticias hablan de ello. También pienso en la significatividad que puede tener para el estudiante, si sería un problema o situación que le involucre a él o a su entorno. Y luego de pesar varias posibilidades elijo la que se acerque más a esos dos elementos mencionados».	«Se consideran los intereses y los conocimientos previos, de manera que los estudiantes tengan la posibilidad de resolverlo sin que reciban la respuesta. Por otra parte la pregunta debe ser clara y precisa, no es necesario extender un problema para abarcar más contenido, sino que debe ser suficiente para que se entienda que se busca descubrir o resolver. Las palabras deben ser entendibles para todos y deben generar en el niño un deseo por descubrir».

Tabla 3. Categoría objetivos integrados. (Elaboración propia)

Por su parte, los profesores en formación de segundo y tercer año, son capaces de materializar en sus objetivos la posibilidad de comunicar los resultados del proceso indagatorio que pretenden alcanzar con sus alumnos. Este elemento da cuenta de la posibilidad de integración no solo con las áreas de conocimiento ya descritas, sino que además en la posibilidad de trabajo conjunto con el área de Lenguaje y Comunicación, pues éstos asignan a la producción de texto y a la lectura un fin comunicativo intencionado así un cambio de paradigma en el aprendizaje del lenguaje.

Los objetivos creados se deben materializar en un problema socio-científico que permita motivar a los estudiantes en la búsqueda de respuestas.

Bajo esta tarea es posible ver que los estudiantes, logran diseñar problemas pertinentes para la edad, curso y características psicoeducativas de los alumnos de primer ciclo básico.

	Problema planteado en el diseño ABP	**Curso al que está destinado el ABP**
Primer año	Narración de una breve historia de contextualización que explique que la tía de la profesora ha viajado a Rapa Nui para asistir a la festividad del Tapati y le han invitado a un Umu Rapa Nui, un curanto comunitario. La tía Elvira está confundida, ya que ella cree que el curanto es solo de la zona sur de Chile y no entiende por qué en la isla de Pascua se celebra esta festividad y por qué comen curanto si esto es solo típico de Chiloé. Pregunta de investigación ¿Por qué se celebra el Tapati y cuáles son las características distintas que esta tiene a las celebraciones que se realizan en Chiloé?	Segundo Básico
Segundo año	La docente llegará al aula comentándoles a los alumnos lo que le sucedió el mes de septiembre, señalando que fue a comer a un restaurant del puerto y ordenó merluza, pero para su sorpresa el mesero le dijo que no había ni habrá por mucho tiempo. Indagó para saber qué pasó con la Merluza y encontró en una esta página web que está en veda (Entrega una copia a los estudiantes para que puedan leerla y extraer información explícita e implícita). ¿Por qué la Merluza no la podemos consumir en un periodo determinado del año?	Tercero Básico
Tercer año	¿Cómo nos abastecemos de agua potable los habitantes de la Isla de Chiloé? ¿En qué parte del medioambiente de nuestro archipiélago de Chiloé se encuentra el principal depósito de almacenamiento de agua?	Tercero Básico

Tabla 4. Categoría problema. (Elaboración propia)

En los tres problemas planteados se evidencia que el único mecanismo de resolución es la exploración a partir de la utilización de diversas fuentes de información. Es decir, para todos los problemas es necesario crear un plan de búsqueda de respuestas que se articula a partir del trabajo y análisis de fuentes (procedimiento propio del área de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales).

Los problemas planteados sugieren que los docentes en formación comprenden que el diseño de ABP debe situar a los estudiantes en un rol activo en su propio proceso de aprendizaje, otorgándoles la posibilidad de descubrir, generar estrategias de resolución, inferir, concluir, entre otros aspectos.

Es importante destacar que existen diferencias en los elementos que consideran los profesores en formación de primer año con los de cursos superiores de la carrera de Educación Básica para la creación del problema (ver tabla 5). Los primeros toman en cuenta elementos aprendidos desde las asignaturas cursadas hasta la fecha: dos asignaturas de construcción del pensamiento infantil para el área de las Ciencias Sociales y dos para el área de Ciencias Naturales que tienen como base el situarles sobre cómo construyen aprendizajes los estudiantes de ciclos básicos en ambas áreas de conocimiento. Desde allí estos consideran el qué trabajar en su problema y se sustentan para tal tarea. En cambio, los profesores en formación de segundo y tercer año, se sitúan en aspectos contextuales que pueden ser factibles de convertirse en un b uen problema. Por ello comprenden la relevancia de mantenerse informados y utilizar aspectos contingentes del contexto nacional o i nternacional que les permitan interesar a sus alumnos en la resolución del problema.

La diferencia está dada principalmente por la progresión del proceso formativo diseñado en la carrera de Educación Básica, la que toma en cuenta que durante el primer año los profesores en formación puedan reconocer cómo y qué aprenden los alumnos en los ciclos básicos y ya en cursos superiores se articula la formación sobre la responsabilidad que tiene el docente en formar una ciudadanía activa, participativa y crítica desde edades tempranas. Con ello se pretende dar sentido utilitario al aprendizaje, comprendiendo así que el contexto (entorno- realidad) ofrece múltiples oportunidades para el aprendizaje de las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y estas deben ser utilizadas y articuladas curricularmente.

Diseño del Problema		
Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
«Consideré primeramente a los niños y su ingenio, mi problema tenía que hacerlos pensar, pero a la vez debía ser divertido. También consideré los elementos trabajados en clases de Construcción del Pensamiento Infantil en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y mi experiencia al trabajar con niños».	«Siempre busco noticias que me ayuden a contextualizar los contenidos que voy a trabajar en el ABP. De esa manera puedo visualizar que es un problema actual porque las noticias hablan de ello. También pienso en la significatividad que puede tener para el estudiante, si sería un problema o situación que le involucre a él o a su entorno. Y luego de pesar varias posibilidades elijo la que se acerque más a esos dos elementos mencionados».	«Se consideran los intereses y los conocimientos previos, de manera que los estudiantes tengan la posibilidad de resolverlo sin que reciban la respuesta. Por otra parte la pregunta debe ser clara y precisa, no es necesario extender un problema para abarcar más contenido, sino que debe ser suficiente para que se entienda que se busca descubrir o resolver. Las palabras deben ser entendibles para todos y deben generar en el niño un deseo por descubrir».

Tabla 5. Categoría diseño del problema. (Elaboración propia)

Es por ello que los docentes en formación de cursos superiores plantean problemas que parten desde el contexto, desde realidades comunes que pueden ser abordadas para el trabajo de contenidos curriculares. Por ejemplo: El problema referido a *Cómo obtienen el agua los habitantes de Chiloé* considera un problema sociocientífico contextual para abordar contenidos curriculares. Hoy en día la isla de Chiloé tiene un déficit hídrico producto de la sobreexplotación del pompom, un organismo vivo acuático que habita los humedales de la isla y que se extrae para la fabricación de pañales para bebé, toallas higiénicas, entre otros productos. La idea general de este ABP no solo buscó que los alumnos y alumnas de tercero básico conocieran cómo se obtiene el agua potable que utilizan en sus hogares, principalmente el fin de este trabajo era promover una postura crítica sobre el cuidado de este recurso natural que alimenta hídricamente a toda la isla y el gran problema ecológico, a gran escala, que ha generado la ausencia de leyes medioambientales.

Para concluir, se les preguntó a los profesores en formación qué aspectos positivos perciben ellos que tiene el diseñar ABP integrados en su proceso formativo. Sus respuestas se recogen en la tabla 6.

Aspectos positivos		
Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
«Principalmente el conocer cómo trabajar esta forma de enseñanza, que es muy diferente a la experiencia que tuve como estudiante. Al diseñar ABP se piensa de manera diferente a la tradicional, y cambiar eso es todo un proceso».	«Me permite visualizar que el conocimiento no está parcelado en asignaturas y que en la vida real lo utilizamos siempre como un todo, por tanto, debemos enseñarlo de la misma forma en que cuando adultos, hacemos uso de él. Es el poder aprender a realizar clases, de una forma no tradicional en la cual se puede lograr una mayor contextualización con respecto al entorno de los estudiantes, además de obtener la oportunidad de conocer diversos métodos para realizar clases integradas».	«Es una pregunta que hemos respondido muchas veces a modo curso y entre mis amistades de la carrera. Suelo decir siempre que es beneficioso en todos los sentidos, ya que al comparar con colegas de otras universidades, me siento completamente capaz de llevar a cabo una experiencia de trabajo para un curso basado en el ABP. Me permite reconocer la transversalidad de los conocimientos y habilidades, reconociendo la naturaleza del saber, el hacer y el ser. Es una herramienta útil para enseñar a los niños que el aprendizaje no conoce separaciones, sino que todas las situaciones de la vida requieren de todos nuestros conocimientos y aprendizajes».

Tabla 6. Categoría aspectos positivos. (Elaboración propia)

Destaca en el discurso de los docentes en formación que para ellos el diseñar ABP integrados, sustentados además en problemas sociocientíficos o socialmente relevantes, les ha cambiado su forma de pensar la enseñanza. Reconocen en este tipo de estrategias la posibilidad de cambio y transformación de un sistema educativo tradicional que de forma urgente en Chile requiere renovación y una mirada innovadora. Y, además, ellos, a sí mismos, se consideran un elemento de cambio para el sistema educativo actual.

Los profesores en formación reconocen que la utilización de problemas sociocientíficos o socialmente relevantes posiciona a los niños en el centro del proceso formativo, dotándoles de herramientas que les permite acceder al conocimiento mediante el uso de estrategias de exploración y experimentación. Les otorgan la posibilidad de reflexionar sobre sus realidades y participar de las soluciones, junto con desarrollar habilidades propias de cada área de conocimiento, como lo es el trabajo y análisis de fuentes, inferencias, hipótesis o comunicación de resultados, entre otras.

Concluimos señalando que la innovación curricular que se ha planteado para la formación de profesores de Educación Básica en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ha potenciado un cambio de paradigma sobre la forma de construir aprendizajes en los niños y niñas del primer ciclo escolar, abriendo oportunidad para promover aprendizajes socio constructivistas, fundamentados en la utilización de metodologías que recogen los antiguos postulados de la Escuela Nueva sobre la utilización del entorno, sus problemas, fenómenos y recursos para generar aprendizaje situado.

Referencias Bibliográficas

Barrel, J. (1999). *Aprendizaje basado en problemas, un enfoque investigativo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicación educativas*, *20*(41), 4-16.

Feu, M., y Schaaff, O. (2006). El trabajo experimental en Educación Infantil. *Apuntes pedagógicos*, 1, 6-7.

Furman, M. (2008). Ciencias naturales en la escuela primaria: colocando las piedras fundamentales del pensamiento científico. *Conferencia IV foro Latinoamericano de Educación*, Fundación Santillana.

Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias; una propuesta teórica y práctica*. San José, Costa Rica: Alforja.

Jiménez-Aleixandre, M. (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidos.

López-Facal, R. (2011): Conflictos sociales candentes en el aula. En Pagés y Santisteban (coords.), *Les quiestions socialment vives i l'ensenyement*

de les ciencies socials (pp. 65-76). Barcelona: Universitat Autonoma de Barcelona.

Oulton, C., Day, V., Justin D., y Marcus, G. (2004). Controversial Issues-Teachers Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education 30*(4), 490-491.

Smith, T. E., Roland, C. C., Havens, M. D., y Hoyt, J. A. (1992). *The theory and practice of challenge education.* Dubuque, IA: KendallMunt Publishing Co.

Wichmann, T. (1991). Of wilderness and circles: Evaluating a therapeutic model for wilderness adventure programs. *Journal of Experiential Education, 14*(2), 43-48.

Zohar, A., y Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of research in science teaching,* 39, 35-62.

APRENDER A ENSEÑAR LA LITERACIDAD CRÍTICA EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL. UNA EXPERIENCIA DE TUTORIZACIÓN ENTRE IGUALES EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Arasy González Milca
arasygonzalezmilca@outlook.es
Universidad de Málaga

El presente trabajo surge como continuidad de una experiencia de tutorización entre iguales, llevada a cabo como propuesta de iniciación a la docencia e investigación, fruto de una beca de colaboración en el Departamento de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales obtenida en el último curso del Grado. Concretamente se ha tutorizado a un grupo de alumnas del Grado de Educación Infantil durante el desarrollo de la asignatura Practicum II del curso 2016/17.

Los resultados positivos y motivadores nos han llevado a profundizar en investigaciones sobre esta herramienta, concluyendo en base a estudios recientes que su uso es beneficioso en cuanto a la adquisición de competencias curriculares relacionadas con el área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la que ha sido aplicada (Topping, 2015). Por ello, consideramos que los objetivos de investigación en la tutoría entre iguales deben ir acompañados por problemas y preguntas de investigación que planteen desafíos comunes y temáticos concretos de intervención en Educación Infantil. En este caso, estarían ligados a cómo abordar en el aula cuestiones sociales relevantes para una literacidad crítica desde el análisis crítico y multimodal del discurso.

Con ello se ayudaría a las futuras maestras a aprender a enseñar cómo se pueden diferenciar hechos de opiniones, argumentar la veracidad y la fiabilidad de las fuentes, distinguir la ideología de la información e identificar silencios. La escasa investigación que existe al respecto en la etapa en cuestión, nos anima a partir de experiencias previas en las que el uso de la cultura popular y las nuevas tecnologías facilitan una enseñanza comprensiva para la construcción de identidades en contextos multiculturales con recursos como la literatura infantil o la novela gráfica.

1. Introducción

La educación superior se enfrenta al gran reto de responder a las demandas socioculturales derivadas de la globalización, para las cuales los viejos esquemas de transmisión unidireccional de conocimiento ya no dan respuestas. Delors (1997) le atribuyó a la educación la misión de permitir a los ciudadanos y ciudadanas fructificar sus talentos y capacidades, permitiéndoles ser individuos autónomos y responsables de su proyecto vital.

En este sentido, el Espacio Europeo de la Educación Superior ha buscado reorientar sus estrategias, ofreciéndole al alumnado una formación mucho más personalizada a través de las tutorías.

Rodríguez Espinar (2004, p. 28) de acuerdo con ello define la tutoría como «una acción de orientación dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, afectiva, personal, social y profesional, en línea con un planteamiento de calidad desde la perspectiva del que aprende».

Hay múltiples tipos de tutorías, y una de ellas, implica a personas del mismo estatus. Es la *tutoría entre iguales*.

La tutoría entre iguales consiste en una transacción mediante la cual se benefician todos los participantes de la misma. Existen cuatro modalidades propuestas por Nancy Falchikov (2001) (citado en Costa Sanz, 2012) y son:

> La tutoría entre iguales al mismo nivel en la que intervienen una pareja de estudiantes con el mismo estatus y en la que ambos adoptan tanto el rol del tutor como el del tutelado; la tutoría entre iguales al mismo nivel en una sola institución en la que participan estudiantes y un coordinador con un estatus diferenciado; la tutoría entre iguales a distinto nivel en la misma institución en la que concurren estudiantes de distintos niveles de enseñanza; y la tutoría entre iguales a distinto nivel en dos instituciones en las que, además de intervenir estudiantes de distintos niveles, participan también dos instituciones (Costa Sanz, 2012, p. 76).

La experiencia desarrollada se encuentra en la tercera categoría, al tratarse de estudiantes de distintos cursos académicos. El grupo de alumnado tutorizado constaba de 8 alumnas del tercer curso del Grado en Maestro/a en Educación Infantil de la Universidad de Málaga en el curso 2016/2017. En ese momento las alumnas se encontraban cursando la asignatura de Practicum II que supone la asistencia a un centro educativo, concretamente a un aula de Educación Infantil de niños y niñas de entre 3 y 6 años durante un periodo de 5 semanas. Durante el periodo de prácticas, el alumnado recibe

tutorización profesional por parte del centro educativo y tutorización académica, por parte de un docente de la Universidad.

La alumna-tutora, en este caso quien realizó esta investigación narrativa, se encontraba en ese momento cursando el último año del Grado y disfrutando de una Beca de Colaboración con el Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales, cuyo proyecto de iniciación a la investigación y la docencia se encontraba relacionado con la enseñanza de la democracia y ciudadanía en Educación Infantil, buscando contribuir «en la construcción y revisión del significado de la ciudadanía como a la extensión de la misma, si se plantea como un proceso dinámico más allá de los aprendizajes escolares y se vincula a la realidad social y política» (Hernández, 2012, p. 67).

El hecho de que las alumnas estén inmersas en distintos contextos educativos nos proporcionaba una visión más amplia para comprender cómo se enseña el conocimiento social en las aulas y cómo los niños y niñas aprenden, ya que desde que nacen están inmersos en un mundo social que les permite construir conocimientos complejos sobre la realidad (Delval, 2012). Esa construcción urge ser revisada generando espacios de reflexión conjunta y de cuestionamiento de ideologías y discursos hegemónicos implícitos en los textos, proporcionándoles a los niños y niñas herramientas para cuestionar creencias e interpretar y "leer" el mundo (Huh y Suh, 2015). Mediante el desarrollo de una literacidad crítica, los maestros y maestras deben ayudarles a hacerse preguntas también referidas a cómo ellos y ellas le dan sentido al mundo y sobre cómo lo interpretan, para que así puedan ir esbozando paulatinamente sus propias experiencias con autonomía (Fisher, 2008), porque el mundo requiere un entendimiento más allá de una decodificación literal del mismo, como de sus textos. No podemos limitarnos solamente a alfabetizar para decodificar textos impresos, sino que hay que ir más allá y encontrar la forma de «investigar el mundo de los textos en relación con sus propias realidades vividas, y de discutir otras posibilidades» (Fisher, 2008, p. 26).

La intervención buscaba ser lo más democrática posible y que las alumnas tutorizadas sean quienes construyeran su propio conocimiento partiendo de cada realidad particular, por lo que se optó por hacer un seguimiento de los diarios de prácticas, realizando dos intervenciones en ellos que consistieron en retroalimentaciones (*feedback)* en forma de preguntas generadoras sobre cuestiones puntuales de cada uno de los días del diario de cada alumna. Buscábamos atribuir valor al conocimiento social implícito, reconociendo lo vivido como fuente y base para futuros aprendizajes, para que

así generen una mayor motivación por enseñar contenidos sociales en Educación Infantil. Esto llevó a plantearse el objetivo de generar interés en el grupo de alumnas para enseñar contenidos sociales desde la literacidad crítica en Educación Infantil a través de la tutoría entre iguales. Las preguntas de investigación planteadas sobre la tutoría entre iguales han sido: ¿Las alumnas han desarrollado interés por analizar contenidos sociales a través de las intervenciones? ¿Han avanzado hacia una adquisición de un pensamiento más crítico y reflexivo?

2. Metodología

Para el análisis de los datos obtenidos se ha optado por el uso de métodos de investigación cualitativa, plasmando los resultados en un relato de corte narrativo-cualitativo elaborado tras concluir el desarrollo de la experiencia con el propósito de rescatar el valor de la reconstrucción de lo vivido a través de un proceso reflexivo. La investigación narrativa no es una metodología más, sino que es una búsqueda de entender la realidad social emergente en el propio texto, porque « [...] se dirige a d ar sentido y a comprender (frente a "explicar" por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada» (Bolívar, 2002, p. 45).

2.1. Herramientas de recogida de información

La principal herramienta de recogida de información fue el conjunto de retroalimentaciones (*feedback*) dirigidas a cada una de las 8 alumnas. También se ha extraído información del registro anecdótico del primer seminario de prácticas al que asistí, de las entrevistas no estructuradas realizadas a la tutora académica, de la lectura de los diarios de prácticas y del Portafolios de la asignatura donde las alumnas incluyeron una valoración de la tutoría entre iguales.

2.2. Análisis de los datos

Partiendo de los datos en bruto obtenidos de las distintas fuentes de información, se ha procedido a realizar una categorización y subcategorización de los datos cualitativos, formulando proposiciones que arrojaran luz sobre la consecución de objetivos de la intervención y que hagan emerger información que ayude a comprender el interés o desinterés del alumnado en cuestión, por abordar en el aula de infantil contenidos sociales.

Tanto la información emergente como las proposiciones, se han contrastado haciendo una triangulación entre las distintas herramientas de recogida de información, buscando así cumplir con unos criterios de rigor y credibilidad que hagan justicia a lo vivido.

2.3. El relato de la experiencia

Cuando comenzó la tutorización entre iguales yo acababa de culminar un periodo de 4 meses de Practicum III y había superado anteriormente el Practicum II con éxito, lo cual me confería una visión global de lo que se espera de ambos periodos y sabía qué estrategias utilizar para superar los requerimientos académicos exigidos. En un primer momento, al comenzar la colaboración, mi tutora me ofreció asistir a los seminarios de prácticas para compartir mi experiencia con las alumnas que ella estaba tutorizando en ese entonces. Me contó además que ellas estaban algo desmotivadas y me dijo que creía que les animaría conocer la experiencia de alguien que ya había superado ese periodo de prácticas.

El primer seminario al que pude asistir fue el segundo, cuando las alumnas ya habían comenzado sus prácticas. Durante el seminario noté cierta apatía por parte de la mayoría de ellas, ya que no mostraban interés en expresar dudas e inquietudes durante la sesión. Cuando me tocó hablar a mí, mencioné tópicos generales sobre la educación y concluí exponiendo cual era la imagen de infancia que yo asumía como futura maestra: una infancia potente, con cultura propia y generadora de cultura, con derecho a contar con espacios donde su voz y participación tenga cabida eficaz. Al terminar, las alumnas me hicieron todo tipo de preguntas sobre cómo yo solía resolver los conflictos del día a día en el aula durante mis prácticas. La tutora, viendo el interés que yo generé en ellas, sugirió que podría leer sus diarios y hacer los comentarios que viera oportunos, si ellas accedían, a lo que todas contestaron afirmativamente.

A partir de entonces, comencé a leer los diarios de cada día de las 8 alumnas y durante el proceso, fui percibiendo que el análisis que realizaban de la cotidianidad del aula era netamente descriptivo, inconexo con la teoría y que no llegaban a profundizar ni reflexionar sobre cuestiones puntuales, así que decidí hacerles comentarios en forma de preguntas, buscando que identificasen ellas mismas esos momentos susceptibles de análisis y revisión.

Luego de la primera intervención, ellas comenzaron a hacerse preguntas relacionadas mayormente con cuestiones metodológicas del aula, pero apenas mostraron interés por abordar cuestiones sociales. Revisando los

datos para categorizar las retroalimentaciones, me di cuenta que la información que emergía en lo relacionado con contenidos sociales se presentaba en forma de silencios, y la propia ausencia de menciones sobre el sentido social de la educación, denotaba falta de interés por enseñarlo.

A 7 de las 8 alumnas les hice intervenciones preguntándoles por el sentido de la metodología y organización del aula, y sobre cuestiones relacionadas con la Didáctica General, pero solamente a dos les hice preguntas cuyo trasfondo podría relacionarse con cuestiones sociales, como, por ejemplo, sobre el aprovechamiento de la potencialidad del entorno para ejercer la ciudadanía.

También pregunté por el sentido de los procesos de enseñanza relacionados con la identidad social y cultural, este tipo de preguntas concretas fueron dirigidas a 6 de las 8 alumnas.

> R.1.7 - ¿Crees que luego de realizar la ficha los niños y niñas han interiorizado el concepto de identidad, de pertenencia, de territorio, de país? *[Transcripción 23 de febrero de 2017].*

Tras recibir las primeras retroalimentaciones, emergieron atisbos de autonomía en forma de reflexiones nacidas de ellas mismas, cuestionando el carácter memorístico y mecanicista de las rutinas de aula y apelando al desarrollo del pensamiento crítico desde la infancia.

> D.8. - Pienso que a los niños y niñas en estas edades hay que hablarles mucho, hacerles pensar [...] *[Transcripción 15-03-2017].*

De la categoría más amplia referida a lo social, se desglosaron varias subcategorías, una de ellas relacionada con la socialización implícita en la rutina de la escuela, que moldea un tipo de ciudadano o ciudadana que la sociedad requiere. Las preguntas remitidas invitaban a pensar sobre los espacios físicos, de participación y sobre el discurso ideológico subyacente a los mismos. Luego de la primera intervención, algunas alumnas decidieron dar un giro al uso de la asamblea.

> D.7. - "En la asamblea hablamos, opinamos y reflexionamos sobre los juguetes de niños y juguetes de niñas" *[Transcripción 17 de marzo de 2017].*

Una temática puntal emergida fue la celebración del Día de Andalucía, 28 de febrero. En ese caso, las intervenciones giraban en torno al sentido de la misma.

R.1.2 - ¿Basta con la celebración de un solo día para la construcción de la identidad andaluza, su cultura y costumbres? *[Transcripción 22 de febrero de 2017]*.

Del grupo de 8 alumnas, una mencionó que en la clase leyeron un cuento sobre el Día de Andalucía, pero no mostró interés por averiguar cómo enseñar cuestiones relacionadas con la cultura, con el patrimonio, el territorio y la identidad andaluza a través de cuentos.

En menor medida afloraron categorías relacionadas con el género, a pesar de que en todos los colegios se celebrara el Día de la Mujer, el 8 de marzo. Además, en estas fechas hubo una huelga de maestros y maestras a la que acudieron varias de las tutoras de las clases de infantil donde las alumnas estaban haciendo las prácticas, a pesar de ello, 7 de las 8 alumnas no hicieron mención de la misma.

R.1.8 - ¿Habéis hablado con los niños y niñas sobre este evento? ¿Consideras que ellos y ellas son ciudadanos de plano derecho? *[Transcripción 9 de marzo de 2017]*.

Este silencio por parte de las alumnas me deja entrever que se entiende que los asuntos políticos y sociales son ajenos a las aulas de infantil y que nada de esto afecta a las vidas de las personas que convergen en el aula.

Por último, en lo relacionado a la literacidad crítica, he encontrado en los diarios y comentarios que les hice a las alumnas menciones sobre el uso de cuentos en el aula, pero el trabajo sobre ellos era nulo. Solo 4 de las 8 alumnas refirieron que durante el periodo de prácticas en sus clases se leyeron cuentos. El propósito entonces era el de desarrollar una mejor capacidad lectora, desechando el análisis crítico de los mismos.

D.6. - "Antes del patio, como cada día, los alumnos vienen a pedirme que les lea un cuento, así que esta vez me he puesto en el centro y les he leído uno de los que me han pedido" *[Transcripción 20 de marzo de 2017]*.

Como se constata, la propia infancia reclama esos cuentos y los maestros y maestras deberían ser capaces de responder a es e reclamo, haciendo de la lectura no solo de cuentos, sino de novelas gráficas o textos multimodales, una estrategia para que a partir de su análisis y comprensión, se propongan ideas, alternativas o hipótesis, y se genere un acceso al conocimiento social mucho más democrático, del que puedan participar todas las personas, independientemente de su edad.

3. Discusión de resultados y conclusiones

Retomando el objetivo y las preguntas que daban origen a esta investigación y experiencia, podemos concluir que los resultados son satisfactorios en cuanto al avance hacia la adquisición de un pensamiento más crítico y reflexivo, pero es necesario que los objetivos de investigación en la tutoría entre iguales vayan acompañados de problemas y preguntas de investigación, que planteen desafíos comunes y temáticas concretas para que las alumnas en formación puedan intervenir en las aulas de Educación Infantil.

De entre las 8 alumnas, 6 de ellas hicieron mención en sus valoraciones de la tutoría a las preguntas generadoras diciendo que éstas les hacían pensar en cosas a las que no les daban importancia antes, y otras 6 hablaron de que las retroalimenaciones les ayudaron a reflexionar sobre su práctica docente.

> P.3.6 [...] Esas preguntas a tiempo que te rompen los esquemas y te hacen reflexionar, que tan necesarias son.

Mención explícita de la motivación solo han hecho 3 alumnas, y esto se complementa con la dimensión afectiva-emocional de la tutoría entre iguales que propicia tratar temas transversales. En ese caso, 6 de ellas han referido el valor adicional de la tutoría por la cercanía, interés, empatía y preocupación que sintieron.

En el portafolio se vio reflejado cómo algunas alumnas comenzaron a hacerse preguntas respecto a cuestiones sociales relevantes en las aulas, y sobre la importancia de la reflexión, la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico.

> P.3.4 [...] He podido darme cuenta de muchísimas cosas, una de estas cosas [...] es que [...] en los colegios intentan que todos seamos iguales, que no hayan prejuicios, estereotipos, etc., sin embargo son las propias escuelas las que siguen marcando estereotipos.

A pesar de que el avance sea favorable, todavía es necesario proporcionarles a las alumnas herramientas y recursos que generen en ellas interés por enseñar cuestiones sociales en Educación Infantil desde edades tempranas, que supongan distinguir hechos de opiniones, argumentando la veracidad de las fuentes de información de textos y discursos multimodales, haciendo un análisis crítico de la información y la ideología subyacente e incluso de los silencios, partiendo de experiencias previas en las cuales el

uso de la cultura popular y las nuevas tecnologías han facilitado la construcción de la identidad en contextos multiculturales a través de la literacidad crítica (Huh y Suh, 2015; Fisher, 2008; Evans, 2004).

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, *4*(1), 1-26.

Costa Sanz, C. (2012). La tutoría entre iguales en la educación superior: una aproximación a sus modalidades didácticas. *Observar*, 6, 71-88.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro.* París: Ediciones Unesco.

Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En N. de Alba Fernández, F. García Pérez, y A. Santisteban Fernández (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 37-46). Montequinto: Díada Editora.

Evans, J. (2004). *Literacy moves on: using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom.* Nueva York: David Fulton Publisher.

Fernández-Salinero M. C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *26*(1), 161-186.

Fisher, A. (2008). Teaching comprehension and critical literacy: investigating guided Reading in three primary classrooms. *Literacy*, *42*(4), 19-28.

Hernández, C. (2012). Ciudadanía, Diversidad y Participación. Educar para la Participación Desdela Diversidad. En N. de Alba Fernández, F. García Pérez, y A. Santisteban Fernández (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 63-71). Montequinto: Díada Editora.

Huh, S., y Suh, Y. (2015). Becoming critical readers of graphic novels: Bringing graphic novels into Korean elementary literacy lessons. *English Teaching*, *70*(1), 123-149.

Rodríguez Espinar, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción.* Barcelona: Octaedro.

Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments/Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje*, *38*(1), 1-29.

COMPETENCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS Y FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES (6-12 AÑOS) EN LA ESELX

Alfredo Gomes Dias
adias@eselx.ipl.pt

Maria João Hortas
mjhortas@eselx.ipl.pt

Centro de Estudos Geográficos. IGOT-UL (Portugal)[1]

1. Introducción

La complementariedad de los conceptos de espacio y tiempo nos invitan al estudio de las potencialidades de una enseñanza y aprendizaje de la Geografía y de la Historia basado en una perspectiva interdisciplinar.

En la Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), en los másteres en Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (ME12CEB) integrados en la formación de maestros para la educación primaria (6-12 años), las propuestas formativas en didáctica de la Historia y de la Geografía promueven un abordaje integrado del currículo, centrado en el desarrollo de competencias transversales en las dos áreas de conocimiento.

Pretendemos, por tanto, con este estudio (i) identificar las orienta-ciones de la formación en "Didática da História e Geografia" desde una perspectiva interdisciplinar; (ii) analizar la formación didáctica pensada con un enfoque curricular integrado, promotora del desarrollo de competencias; (iii) analizar la capacidad de los estudiantes para movilizar las competencias histórico-geográficas esenciales para las propuestas didácticas para una educación en Historia y Geografía.

[1] Comunicación realizada en el marco del proyecto "TempuSpacium – Didática das Ciências Sociais" financiado por la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa y Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – referencia ESEXL/IPL-CIED/2016/A01.

2. Espacio, tiempo, conocimiento y realidad social

El conocimiento que construimos de la realidad social, hoy, en sus múltiples escalas espaciotemporales, nos lleva a pensar en la centralidad de las categorías del espacio y del tiempo. Han sido los conceptos de espacio y de tiempo los que asentaron el pensamiento histórico y el pensamiento geográfico, y que cimentaron el desarrollo de competencias para leer, interpretar y actuar sobre el mundo contemporáneo.

La construcción del conocimiento sobre el mundo que nos rodea, basado en las categorías de espacio y tiempo se remonta al pensamiento kantiano, cuyas influencias se extendieron al siglo XXI (Pradeau, 2010).

Kant consideraba el conocimiento como un compuesto entre aquello que deriva de la experiencia (empírico) y lo que nuestra facultad de conocer le añade (formal). En pocas palabras, Kant identificó las formas a priori de la sensibilidad (intuiciones), a partir de las cuales el sujeto se apropia de los objetos: el espacio y el tiempo. Para el pensamiento filosófico contemporáneo, estos son los conceptos que nacen como condiciones para que el sujeto se apropie de la realidad, de los objetos, y de las relaciones que mantiene entre sí y con el sujeto que conoce.

Los fundamentos del pensamiento kantiano fueron retomados por otros pensadores que dieron continuidad a su visión sistémica, entendiendo el hombre como un todo (la especie) y no en cuanto individuo, idea de la cual resulta un sistema político perfecto «après maintes révolutions s'établisse enfin ce que la nature a comme intention suprême, un État cosmopolitique universel au sein duquel toutes les dispositions originaires de l'espèce humaine seront développées» (Kant, 1784/2012, p. 16).

La dialéctica hegeliana, retomada por el pensamiento marxista, pero colocándola "de cintura para arriba" al firmar su concepción materialista, consolidó el concepto fundamental para la comprensión de la realidad social, esto es, el concepto de totalidad, colocándose el sujeto en el centro del proceso de construcción del conocimiento.

Es dentro de esta línea de evolución del pensamiento contempo-ráneo, que se basa la construcción de lo conocimiento de la realidad social a partir de dos preguntas esenciales: "¿dónde?" y "¿cuándo?". De estas dependen las respuestas a muchas otras cuestiones: "¿quién?, "¿cómo?", "¿por qué?. Sólo así, podremos aspirar a tener una mejor comprensión de los mundos donde nos integramos, desde aquel que nos está más próximo, por ejemplo, nuestra ciudad, hasta aquellos que progresivamente se distancian: el país, el continente y el mundo tomado como un todo, contemplando sus múltiples

diferencias y interdependencias. En las preguntas "¿dónde?" y "¿cuándo?" se cimenta el pensamiento histórico-geográfico, cuyos objetivos de estudio y métodos de investigación, no obstante, el reconocimiento de sus especificidades, transportan múltiples complementariedades que fueron identificadas, analizadas y profundizadas por historiadores y geógrafos europeos a lo largo de los siglos XIX y XX (Dias y Hortas, 2017a).

Aunque Horácio Capel (2016) reconoce la Geografía como una ciencia que «tiene desde hace dos milenios y medio una doble dimensión, matemática y histórica» (p. 7), Reclus (1905) afirma que el cruce entre la Historia y Geografía era la mejor vía para explicar las sociedades humanas y la Tierra que habitan: «dans ses rapports avec l'Homme, la Géographie n'est autre chose que l'Histoire dans l'espace, de même que l'Histoire est la Géographie dans le temps» (p. 4).

Por otra parte, Braudel, representante de la segunda generación de los *Amales*, coloca la Geografía en el camino de la Historia, transformándose en el mejor ejemplo para comprender la profundidad de una investigación que posicione en diálogo aquellas dos áreas del saber (Delacroix, Dosse, Garcia, y Offenstadt, 2010).

No obstante, el alejamiento de la corriente geográfica francesa en relación a las tesis braudelianas, algunos autores mantienen vivo el concepto de geohistoria, como es el caso de Grataloup (2015), para quien los diversos procesos históricos no son comprensibles sin su localización y, de la misma manera, la localización de una sociedad resulta de un proceso histórico.

La actividad de observación del paisaje, como enuncia Georges Duby, nos remite pues, al concepto de espacio, en primer lugar, de espacio geográfico, proyectado y construido por el hombre está, por ello, integrado en la historia. En último análisis, el espacio geográfico se asume como un producto social (Bailly y Ferras, 2006).

El hombre –su acción y su pensamiento– está, de esta manera, asociado al concepto de espacio, ofreciéndole una dimensión social que se concretiza a lo largo del tiempo. Del mismo modo que el espacio geográfico implica la presencia humana, también no hay historia, como afirma Lucien Febvre, que no sea la historia del hombre. El hombre, el tiempo y el espacio se articulan en un triángulo conceptual que, de forma indisociable, nos ofrece la posibilidad de comprender y explicar los fenómenos sociales que interrogamos en los procesos de investigación que cada científico abraza en su oficio (Febvre, 1989).

3. Historia, Geografía y Currículo

Es en los planos de la interdisciplinariedad y de la totalidad social, donde se cimienta el cuadro conceptual de la concepción y práctica de la integración curricular. En primer lugar, consideramos la integración curricular como la expresión de la interdisciplinariedad en la gestión del currículo en la clase. En segundo lugar, consideramos todavía que esta no se limita a este abordaje interdisciplinar/integrado de conceptos y contenidos, sino que va mucho más allá de la misma, pues contempla la «posibilidad de movilización de todos los tipos de conocimiento que puedan contribuir a que el alumno comprenda mejor el mundo de una vez y se comprenda mejor a sí mismo, en cuanto individuo y ciudadano» (Alonso y Sousa, 2013, p. 54).

Un abordaje integrado en el currículo es, de esta manera, la opción que, en el campo de las Ciencias Sociales, mejor se aproxima del deseo de ofrecer al alumno una visión de la realidad social, movilizando los diferentes saberes que contribuyen a la observación, análisis, comprensión e interpretación del mundo, habilitándolo a intervenir en él. Es el individuo, en su todo, quien revela las competencias necesarias para leer el mundo al mismo tiempo, reconociéndolo como una totalidad compleja. «En este sentido, la integración curricular apela a una visión global y diferenciada del alumno en cuanto persona y de sus diversas capacidades mentales, físicas, emocionales y relacionales, susceptibles de ser explotadas en situaciones de aprendizaje, entendidas como situaciones-problema o s ituaciones de integración de conocimientos» (Alonso y Sousa, 2013, p. 54).

Partiendo de esta concepción de integración curricular, la Historia y Geografía en la enseñanza básica (6-12 años) se encuentran en un terreno favorable, en la medida en que la enseñanza y el aprendizaje se encuentran integrados en el ámbito de las dos áreas disciplinares: el "Estudo do Meio" (EM), en el 1º Ciclo de Enseñanza Básica (CEB), y la "História e Geografia de Portugal" (HGP) en el 2º CEB. Además, a p esar de que existen dentro de una misma área disciplinar, la Geografía y la Historia continúan siendo abordadas, preferencialmente, en una perspectiva disciplinar, dando a la Geografía lo que es de la Geografía y a la Historia lo que es de la Historia. Ultrapasar esta práctica implica reflexionar, en el dominio de la formación inicial de profesores, sobre las potencialidades que pueden sobrevenir de la autonomía del profesor en la gestión del currículo y sobre la enseñanza y aprendizaje centrados en el desarrollo de

competencias, temas que están íntimamente relacionados (Dias y Hortas, 2017a).

4. Competencias histórico-geográficas

La opción por una enseñanza y aprendizaje por competencias, así como la opción por una práctica que privilegie la integración curricular, depende, en gran medida, de las opciones metodológicas que el profesor hace cuando entra en la clase. El profesor, en un p roceso intencional, disfrutando de su libertad/responsabilidad de tomar decisiones en la gestión del currículo, podrá ensayar procesos de enseñanza y aprendizaje donde concilie el cumplimiento de los programas y metas políticamente definidas, sin abandonar una perspectiva de aprendizaje por competencias (Rocha y Dias, 2016). El gran desafío es el de concretizar esta nueva apuesta en el campo de la Historia y de la Geografía, teniendo en cuenta (i) el modo en que evoluciona el campo epistemológico de estas dos áreas de conocimiento, (ii) el contexto curricular de la enseñanza básica, que las integra en las áreas disciplinares del EM y de la HGP; y (iii) la necesidad de promover la enseñanza y aprendizaje de la Historia y de la Geografía en una lógica de integración curricular (Dias y Hortas, 2017a).

En la ESELx el trabajo que se ha venido desarrollando nos ha conducido a la definición de siete competencias esenciales, transversales a la enseñanza y aprendizaje de la Historia y de la Geografía (Hortas y Dias, 2017a).

A- *Utilizar diferentes fuentes de información con diversos lenguajes* – Además del lugar reservado a las fuentes históricas, tradicionalmente conocidas por fuentes, primarias, se da relevo a fuentes de información que utilizan diferentes lenguajes (escritas, orales, iconográficas, estadísticas y materiales).

B- *Seleccionar, organizar y tratar la información* – La utilización de fuentes de información gana significado cuando sabemos seleccionar, con criterios definidos, los datos recogidos, y cuando los organizamos de forma lógica y coherente, privilegiando el desarrollo de la noción de tiempo (frisos cronológicos) y de espacio (representaciones cartográficas), promoviendo la construcción de frisos cronológicos, plantas y mapas.

C- *Localizar, en el espacio y el tiempo, fenómenos políticos, económicos, sociales, culturales y naturales* – Los procesos de localización en el espacio y en el tiempo son uno de los ejemplos más significativos de la complementariedad entre las dos disciplinas, entendiendo que este es un

procedimiento nuclear en el proceso de comprensión de los fenómenos que ocurren por fuerza de la acción humana en sus diferentes dimensiones.

D- *Contextualizar, en diferentes escalas espaciales y temporales, fenómenos que ocurren en las sociedades* – Esta contextualización, más allá de incluir las vertientes espacial y temporal que transcurren de la competencia anterior, remite a la movilización de un análisis multiescalar, situando los fenómenos en una escala micro, medio y macro de una forma dinámica, valorando las relaciones que se establecen entre sí, y en un cruce de escalas temporales, contemplando la corta, media y larga duración.

E- *Conocer los lugares y las regiones, en sus dinámicas/ interacciones espaciotemporales globales* – Además de los procesos de localización, esta competencia exige el conocimiento de la complejidad de los lugares y de las regiones en que ocurren los fenómenos sociales que se pretende comprender e interpretar, conociendo el modo en que el territorio influenció la cultura humana y, en el sentido opuesto, las marcas que esta va dejando en el territorio, principalmente cuando abordamos procesos de cambios de larga duración.

F- *Movilizar conocimientos histórico-geográficos para analizar y problematizar nuevas situaciones* – Los contenidos científicos del saber histórico-geográfico, cuando son movilizados para resolver problemas, analizar nuevas situaciones y comprender los fenómenos humanos y naturales.

G- *Movilizar vocabulario histórico y geográfico en la construcción del conocimiento y en la comunicación en Historia y Geografía* – La fase final de la construcción del conocimiento histórico-geográfico incide siempre en la construcción de un discurso exigente, principalmente por el rigor en la aplicación de los conceptos que la Historia, la Geografía y, de modo general, el campo de las Ciencias Sociales ofrece.

5. Didáctica de la Historia y de la Geografía y el desarrollo de competencias

Este estudio es un simple ensayo que permite evaluar los efectos de la formación en didáctica de la Historia y Geografía en el desarrollo de competencias en los futuros maestros que les permita reconocer la relevancia de promover una enseñanza centrada en competencias histórico-geográficas, en un abordaje curricular integrado.

5.1. Líneas metodológicas

Metodológicamente nos proponemos analizar (a) la guía de la asignatura de "Didática da História e Geografia", así como los recursos pedagógicos que están disponibles durante la formación; y (b) las propuestas pedagógico-didácticas construidas por los estudiantes del master, al final del 1.º semestre de 2017/2018.

El grupo de 41 estudiantes frecuentó esta asignatura, en el 1.º año (1.º semestre) de 2017/2018, en los másteres de ME12CEB. Las propuestas pedagógico-didácticas se han construido en grupos de 3-4 estudiantes, en un total de 12 grupos.

Para cada grupo ha sido solicitada una planificación de una secuencia de aprendizaje dirigida a alumnos de 1.º CEB (6-10 años), teniendo como punto de partida una cuestión problemática relevante y como documento de trabajo el currículo de "Estudo do Meio", área disciplinar que integra la enseñanza y aprendizaje de la Historia y de la Geografía.

5.2. Didáctica de la Historia y Geografía: la FUC

La guía de la asignatura de "Didática da História e Geografia" contempla seis objetivos de formación, de los cuales dos apuntan a la promoción, ya sea de una enseñanza y aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias, o bien de un abordaje integrado en el currículo: (i) concebir e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje en la lógica del desarrollo de competencias histórico-geográficas; (ii) promover la reflexión en torno a perspectivas y abordajes didácticos para la enseñanza de los temas curriculares en una perspectiva integradora de saberes. Dos de los restantes objetivos hacen mención a la adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las características individuales y del grupo de alumnos, principio pedagógico nuclear cuando nos proponemos gestionar el currículo de forma integrada en una perspectiva de desarrollo de competencias: (iii) organizar y gestionar los programas de EM y de HGP en función de los contextos educativos y de la diversidad de los alumnos; (iv) construir recursos de enseñanza y materiales pedagógicos adecuados al os programas y a las características de los alumnos.

Al nivel de los contenidos definidos en la guía de la asignatura, está previsto que se desarrolle el estudio de las "competencias del Estudio del

Medio, de la Historia y de la Geografía", de los procesos de "aprendizaje integrados" y, además, de "situaciones problemáticas generadoras de integración curricular". Los materiales pedagógicos incluyen las referencias bibliográficas de los estudios que han venido a ser desarrollados en el proceso de construcción de las competencias histórico-geográficas (Rocha y Dias, 2016; Dias, Hortas y Ferreira, 2016; Dias, Hortas, Cabanillas y Carretero, 2017; Hortas y Dias, 2017a; Hortas y Dias, 2017b).

Los productos solicitados a los estudiantes se centraron en el análisis del programa del área disciplinar del "Estudo do Meio" del 1.º CEB y en la planificación de una secuencia de aprendizaje, a partir de una cuestión problema, debiendo adoptar una perspectiva integrada del currículo y promover el desarrollo de las competencias histórico-geográficas.

5.3. Secuencias de aprendizaje y desarrollo de las competencias

Al final de cada una de las doce planificaciones realizadas, los estudiantes fueron invitados a identificar las competencias que entendían estar desarrollando en la secuencia de aprendizaje de su grupo (Tabla 1).

Del análisis que los estudiantes hicieron de sus planificaciones, se observa que la competencia presente en todas ellas se refiere a la capacidad de *comunicar, recurriendo a un v ocabulario histórico y geográfico riguroso*. La *recogida y el tratamiento de información* surgen también como las más nombradas: *seleccionar, organizar y tratar información de naturaleza diversa*, con 11 r eferencias, y *utilizar diferentes fuentes de información en varios lenguajes*, con 9 referencias. Finalmente, entre las cuatro competencias con más referencias surge *localizar en el espacio y en el tiempo, fenómenos políticos, económicos, sociales, culturales y naturales*, en 10 planificaciones.

Competencias Histórico-Geográficas	N.º de referencias
G- Movilizar vocabulario histórico y geográfico en la construcción del conocimiento y en la comunicación en Historia y Geografía.	12
B- Seleccionar, organizar y tratar información de naturaleza diversa.	11
C- Localizar, en el espacio y en el tiempo, fenómenos políticos, económicos, sociales, culturales y naturales.	10
A- Utilizar diferentes fuentes de información en diversos idiomas.	9
E- Conocer los lugares y las regiones, en sus dinámicas/interacciones espacio temporales globales.	7

D- Contextualizar, en diferentes escalas espaciales y temporales, fenómenos que ocurren en las sociedades.	6
F- Movilizar conocimientos histórico-geográficos para analizar y problematizar nuevas situaciones.	5

Tabla 1. Competencias identificadas por los estudiantes en las planificaciones (2017/2018) Fuente: planificaciones de secuencias de aprendizaje de Historia y Geografía (2017)

Las dos competencias menos nombradas exigen niveles de operación cognitiva más elevada en el dominio histórico-geográfico, principalmente si tuviéramos en consideración que las planificaciones fueron diseñadas para alumnos entre los 6 y los 10 años: *contextualizar fenómenos en diferentes escalas espacio-temporales* exige niveles de abstracción difíciles en este rango de edad y, por eso, los estudiantes tienden a evitar ese abordaje; lo mismo sucede con *movilizar conocimientos histórico-geográficos para analizar y problematizar nuevas situaciones*, que implica una aplicación de los conocimientos, y no solo de su adquisición.

El análisis del contenido de las planificaciones, posteriormente realizado por nosotros en el ámbito de este estudio, confirma las opciones de los estudiantes en la identificación de las competencias históricos-geográficas.

Así, por lo que respecta a las competencias A y B, son presentadas diferentes fuentes de información a las que los alumnos pueden recurrir, entre ellas, fotografías, datos estadísticos, textos diversos (libros, periódicos) e imágenes de satélite. Esta recogida de información puede ser realizada en diferentes contextos: observación directa y trabajo de campo, centro de recursos de la escuela y en un contexto familiar. Como regla general, casi todas las planificaciones llaman a la selección y organización de información, que posteriormente es presentada a través de la construcción de frisos cronológicos y de mapas, de mapas de conceptos y de folletos informativos, árboles genealógicos y diagramas de síntesis de la información.

En cuanto a la competencia C, el desarrollo de competencias en el dominio de la localización espacial y temporal es recurrente en las planificaciones, proponiendo, para ello, el trabajo con diversos tipos de itinerarios, la localización en mapas de diferentes escalas, la construcción de plantas y mapas, la construcción de frisos cronológicos y de líneas de tiempo individuales/familiares, la localización de hechos/datos significativos en una

barra cronológica, la secuenciación temporal de imágenes sobre un mismo lugar.

En la competencia G, es relevante el apunte dado por los estudiantes en las planificaciones al desarrollo de alumnos con competencias de comunicación histórico-geográfica. Para ello, son ofrecidos momentos de trabajo en que los alumnos, oralmente o por escrito comunican sus aprendizajes, debaten ideas, construyen textos síntesis, describen personajes o itinerarios, comparten observaciones, presentan sus trabajos al grupo o a la escuela y sintetizan las conclusiones de un estudio que realizaran sobre un determinado tema.

A pesar de poco explorada, algunas planificaciones intentan promover el desarrollo de la competencia D, recorriendo a mapas de diferentes escalas para analizar un determinado fenómeno, histórico y centrado en una cuestión social relevante. Para la movilización de conocimientos para problematizar nuevas situaciones (competencia F), algunas de las planificaciones hacen mención al cuestionamiento sobre un hecho histórico, sobre un recurso (imagen, mapa, cuadro estadístico) o incentivando los alumnos a comunicar los conocimientos previos, como forma de reconstruir su conocimiento, desde una perspectiva crítica.

Una última palabra para las propuestas que se proponen desarrollar la competencia E. A pesar de ser una de las que menos aparece, se relaciona con determinados contenidos previstos en el programa del EM en 1.° CEB y su mayor o menor presencia depende, en gran medida, de los temas/contenidos trabajados en las diferentes planificaciones, como, por ejemplo, identificar vestigios del pasado local de un lugar, comprender las diferencias interior/litoral o reconocer las funciones de un territorio.

6. Conclusiones

Este breve estudio nos permite percibir los efectos de la formación que ha venido siendo desarrollada en el dominio de la didáctica de la Historia y de la Geografía, en lo que respecta a un abordaje integrado del currículo centrado en el desarrollo de competencias.

La presentación y análisis de las competencias histórico-geográficas definidas y su posterior aplicación para el trabajo práctico que los estudiantes realizan, nos lleva a inferir en que esta opción pedagógica y metodológica pasó a formar parte de la formación inicial de estos futuros profesores.

Tanto la concepción de enseñanza, como las propuestas didácticas desarrolladas, reflejan el potencial de una perspectiva interdisciplinaria entre el saber histórico y el saber geográfico que se evidencia en un enfoque curricular integrado, centrado en la promoción de competencias que tienen las nociones de espacio y de tiempo en el centro del desarrollo de los niños y jóvenes. De este modo, esta concepción de una enseñanza integrada entre la historia y la geografía constituye hoy una importante contribución al desarrollo de ciudadanos históricos y geográficamente competentes.

Tampoco dejamos de reconocer los límites de este estudio que exige ser continuado, es decir, en los momentos de práctica pedagógica, concretizada en las fases en clases de 1.º CEB que van a tener lugar en el segundo semestre de 2017/2018. Esta será una oportunidad privilegiada para evaluar el impacto de la formación en las prácticas de clase, en particular por lo que respecta al desarrollo de alumnos histórica y geográficamente competentes. El presente estudio, además de permitirnos analizar el trabajo ya realizado, nos señala nuevos caminos para mejorar nuestras prácticas formativas en la ESELx, en el dominio de la Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia e G eografía, en la formación inicial de maestros de enseñanza básica.

Referencias bibliográficas

Alonso, L., y Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. En Francisco Sousa, Luísa Alonso, y Maria do Céu Roldão (org.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-72). Coimbra: Almedina.

Bailly, A., y Ferras, R. (2006). *Éléments d'epistémologie de la géographie*. Paris: Armand Colin.

Capel, H. (2016). "Filosofía y ciencia en la geografía, siglos XVI-XXI", *Investigaciones geográficas* 89, 5-22.

Clerc, P. (2014). *Géographies. Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*. Paris: CNED, SEDES.

Delacroix, C., Dosse, F., García, P., y Offenstadt, N. (2010). *Historiographies, Concepts et débats* (2 vol.). Paris: Gallimard.

Dias, A., Hortas, M. J., Cabanillas, F., y Carretero, A. (2017). Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no e nsino básico (6-12 anos). En A. C. Câmara, E. Sande Lemos, y M. H. Magro

(coord.), *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia* (pp. 639-651). Lisboa: As. Prof. de Geografia.

Dias, A., Hortas, M. J., y Ferreira, N. (2016). *O tempo e o espaço no ensino da história e da geografia na formação inicial de professores da Escola Superior de Educação de Lisboa.* XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Fronteiras, Diálogos e Transições em Educação (pp. 1201-1209). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

Febvre, L. (1989). *Combates pela história.* Lisboa: Presença.

Grataloup, C. (2015). *Introduction à la géohistoire*. Paris: Armand Colin.

Hortas, M. J., y Dias, A. (2017a). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. En M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva, y C. Teixeira (eds.), *Livro de atas do II Encontro internacional de formação na docência, INCTE 2017*, Bragança, Portugal: IP de Bragança (no prelo).

Hortas, M. J., y Dias, A. (2017b). Las actividades investigativas y la formación de maestros histórica y geográficamente competentes. En R. Medina, R. García-Moriz, y C. Ruiz (eds.), *Investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 169-178). Córdoba: Universidad de Córdoba / AUPDCS.

Kant, I. (1784/2002). *L'idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique*. Disponible en: http://classiques.uqac.ca/classiques/kant_emmanuel/idee_histoire_univ/Idee_histoire_univ.pdfKetele.

Pradeau, J-F. (dir.). (2010). *História da filosofia*. Lisboa: D. Quixote.

Reclus, E. (1905). *L'homme et la terre.* Tome 1. Disponible en: http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65596472

Rocha, J., y Dias, A. (2016). Desenvolvimento de competências histórico-geográficas no Estudo do Meio (social) do 1.º CEB. Ainda é possível? En A. Dias, M. J. Hortas, N. Ferreira, y C. Cruz, *TempuSpacium Didática das Ciências Sociais. Estudos I* (pp. 19-36), Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

APORTACIONES DE LA MUSEOLOGÍA AL APRENDIZAJE DE LOS FUTUROS MAESTROS DE E. INFANTIL SOBRE DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

María Aguado Molina
Maria.aguado@uam.es
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

La formación del profesorado en cualquiera de sus niveles supone el aprendizaje de los principios que rigen la planificación didáctica: diseño de objetivos y selección de contenidos, metodología y sistemas de evaluación, adecuados a las condiciones y características de los alumnos. Éste es un requisito principal para poder centrar el proceso de aprendizaje en ellos y considerarlos protagonistas del mismo.

Hoy día, el enfoque didáctico se ha conseguido aplicar al diseño museológico y museográfico en nuestro país, tras muchos esfuerzos (que aún, todavía, hay que mantener en ocasiones). La museología ya se contempla como un ejercicio de traslación de conocimientos académicos complejos a un público diverso y multiforme, mediante el mismo planteamiento que la didáctica convencional.

Por esta razón, consideramos muy oportuno reflexionar acerca de la conexión que puede existir entre la enseñanza de la didáctica a nivel académico y la museología. Su conexión es evidente en el plano teórico, pero para lograr rendimiento a nivel de aprendizaje con alumnos de grado se hace necesario plantear un ejercicio práctico y valorar sus aportaciones al proceso de aprendizaje y sus ventajas o problemas a la hora de utilizarlo como recurso docente.

Ese fue el objetivo principal de proponer a alumnos de 4º curso del grado de Infantil y Primaria de la UAM, en 2017, el diseño de una exposición como ejercicio práctico de aplicación de principios didácticos. Se buscó con ello realizar una comparación entre el diseño de una unidad didáctica o proyecto docente y el de una exposición sobre materiales patrimoniales. Este ejercicio correspondió a un proyecto de innovación docente con alumnos de dos asignaturas diferentes, relativas al conocimiento

del Medio Social y Cultural y las Artes Plásticas, que comentaremos de forma sucinta a continuación. Dos aulas de cuarto curso en dicho grado fueron distribuidas en grupos de trabajo para elaborar cooperativamente una exposición acerca de los materiales docentes depositados en el Museo Pedagógico Jesús Asensi de esta Universidad. En dicha muestra se analizó el valor de un tipo de recurso didáctico en concreto, la ilustración, como herramienta para el aprendizaje de la Historia y la Geografía a través de materiales utilizados durante el s. XX (fondos del museo) en comparación con los que se editan en la actualidad. Para ello, pedimos a los alumnos que realizaran el trabajo de búsqueda de información, selección de contenidos adecuados a un público general, la selección de los materiales (recursos-artefacto) a exponer y la elaboración de los textos con criterios didácticos.

No pretendemos aquí desarrollar los pormenores de tal actividad, sino sólo plantearla como punto de partida para la reflexión acerca del valor de la museología didáctica utilizada como recurso para el aprendizaje de alumnos de universidad. Por ello, a continuación, planteamos qué entendemos por museología y museografía didáctica y cuáles son sus aportaciones principales en este contexto.

2. La didáctica en la museología y la museografía

Los inicios de la aplicación de criterios didácticos al diseño de exposiciones y museos se encuentran en las experiencias realizadas en los años 70 del siglo XX para revitalizar museos nacionales o locales en el contexto anglosajón y el francés. En el mundo anglosajón concretamente, ya existían departamentos de educación en los museos desde principios del siglo, pero no s e planteó la necesidad de repensar toda la institución museística y el diseño de las exposiciones hasta fines de los 60, gracias a las aportaciones de autores como E. Hooper-Greenhill , G .E. Hein y otros (Pastor, 2004). E n el caso de Francia, fue la docencia impartida por G. Henri Riviere y P. Rivett la que dio impulso a la Nueva Museología como corriente. Ésta fue muy influyente tanto en las tareas de renovación de Museos públicos en Bélgica, Francia y Holanda, como en las declaraciones oficiales del ICOM y la UNESCO respecto a la definición del Museo y su papel en la conservación y difusión del patrimonio. Ambas líneas de trabajo, distintas en principio debido a su tradición académica, acabaron confluyendo y mostrando su pertinencia a r aíz del éxito de los presupuestos didácticos aplicados a museos de ciencias principalmente y de historia o de la ciudad en los USA. Los casos de Philadelphia (Franklin Institute) o San

Francisco (Exploratorium) fueron paradigmáticos desde los años 70 en otras regiones y ello contribuyó a que se extendiera la idea de hacer de los Museos espacios de aprendizaje y convertir las exposiciones en recursos para llevar la cultura y el conocimiento a la población en general de forma atractiva y sencilla.

La aplicación del enfoque didáctico a la museología en España corresponde a los años 80 e n primer término. Entonces comienzan a conocerse publicaciones y ensayos al respecto y se crean centros de trabajo en Barcelona (en el entorno de la UAB y los museos municipales de la ciudad, especialmente el de Historia de la Ciudad, el de Arte de Cataluña y otros) y Valencia, País Vasco, Madrid y Aragón principalmente (Pastor, 2004). No obstante, será ya en los 90 c uando eclosione el fenómeno a través de la aplicación práctica del nuevo diseño museológico en exposiciones temporales, la renovación de museos importantes y centros de interpretación o museos de sitio arqueológicos y etnográficos. El impulso económico y cultural del ´92, así como el empuje del turismo, derivó en la creación de nuevos museos de Arte (El Thyssen, por ejemplo, dotado de un departamento didáctico desde su inauguración), la puesta en valor de yacimientos arqueológicos y conjuntos patrimoniales en numerosas ciudades y entornos rurales (Tarraco, Mérida, La Villa de Carranque (Toledo), Ullastret (Gerona), etc. Los nuevos montajes expositivos contaron entonces con mayores presupuestos y nuevas posibilidades de recursos, con lo que su potencial didáctico aumentó, pese a ir por detrás de los planteamientos americanos y centroeuropeos desde el inicio. La administración pública comenzó a derivar proyectos a empresas privadas del ámbito cultural, especializadas en museología y museografía. Ello contribuyó a que la disciplina de la museología se profesionalizara y surgiera como entidad propia para la sociedad, pero también atomizó mucho los esfuerzos económicos (muchos proyectos pequeños parciales frente a grandes inversiones mejor proyectadas) y paralizó la llegada de avances y su aplicación en nuestro país.

La situación de la museología española en la última década (del 2006 al 2016 aprox.) es de estancamiento en presupuestos "modernos", en comparación con los aún existentes espacios patrimoniales sin reformar ni actualizar, pero muy clásicos también, en relación a l as posibilidades que ofrece este campo. Hoy día ya no hay una exposición temporal que no presente audiovisuales, interactivos y aplicaciones *on line* para acceder a contenidos adicionales o actividades para niños. L a noción de educación "no formal" ya se ha establecido y se entiende como una necesidad social en las diferentes administraciones. Y también podemos decir que los nuevos

museos, en general, se rigen por el modelo de "museo constructivista" de G.E. Hein (2002), incorporando tanto departamentos educativos como estudios de audiencias (segmentadas) y, por tanto, incluyen la evaluación de su actividad en sus planes anuales. No obstante, el proceso de aplicación de los presupuestos didácticos se ha quedado en muchos casos "a medias", debido a que se ha centrado en los recursos museográficos principalmente, obviando de forma casi constante la importancia de la selección adecuada de contenidos, la articulación de un discurso que permita al visitante la construcción activa de significados y el tratamiento didáctico de textos e imágenes. Aun así, recalcamos que, a la hora de enfocar un nuevo proyecto, ya no hay "vuelta atrás": cualquier trabajo en museología o museografía se hace contemplando los principios necesarios para lograr, bien un aprendizaje o bien interés valorativo por nuestro patrimonio y ello supone un cambio de paradigma (ya casi) total.

Las líneas de trabajo desde entonces son:

- acercar el patrimonio a los ciudadanos en general, democratizando la cultura. Desde el punto de vista sociológico, conservar y presentar el inmenso acervo artístico histórico y cultural que poseemos sólo se justifica si con ello se cumple una función formativa y de implicación de la mayoría de los ciudadanos. Alejarnos del tradicional disfrute del patrimonio exclusivo de las élites tanto económicas como intelectuales, caracteriza nuestra sociedad contemporánea (Henri Riviere, 1993). Hoy día consideramos como derechos de todos los ciudadanos: el disfrute de la cultura y los objetos que la reflejan, la participación en la construcción de identidad y de historia y la educación "no formal", en cualquier espacio público, además de la "formal", en la escuela.
- enseñar a través de los objetos y los fenómenos naturales, aprovechando el inmenso potencial motivador y generador de curiosidad que poseen éstos. La didáctica del objeto o el uso de los llamados "objetos educadores" que ya desarrollaran a principio del s. XX pedagogos como Montessory y Decroly, Ocupa hoy un lugar central en el trabajo educativo realizado en los museos (Santacana y Llonch, 2012, García Blanco, 1988).
- revalorizar los museos como espacios de aprendizaje (Pastor, 2004), desarrollar la enseñanza-aprendizaje "no formal", fuera del aula y de los Curricula, generando su propia didáctica específica (Fontal, 2013). Y en esta línea, entender el rol de los que Hooper-Greenhill

(2007) denomina "post-museums": los espacios donde convergen cultura, aprendizaje, comunicación e identidad.

- y finalmente, avanzar en los procesos de evaluación: en este sentido, cabe destacar que todavía estamos evolucionando desde los modelos basados en estudios de satisfacción y cumplimiento de objetivos generales hacia los de análisis de la eficacia educativa del diseño expositivo y los programas educativos. La diferencia entre ambos es importante, pues sólo entendiendo la evaluación de la respuesta del público como un procedimiento para medir su aprendizaje podremos valorar realmente si los museos y exposiciones modernas cumplen con su función didáctica y son útiles en la educación no formal y continua de la ciudadanía (Santacana y Serrat, 2005 y Pastor, 2004).

Así pues, podemos concluir diciendo que la museología ya es didáctica (Alonso Fernández, 2012), pese a que su aplicación pueda ser de mayor o menor calidad. También indicamos que al tratarse de un campo de conocimiento con pocos años de recorrido (20 años son pocos en cualquier disciplina) y muy sensible a los recortes presupuestarios (y por tanto a las fases de retroceso en política cultural y educativa), es frágil y susceptible. Pero también presenta una inestimable aportación al mundo de la educación: haber conseguido entender los espacios patrimoniales como lugares de aprendizaje y de experimentación docente, al tiempo que ha ampliado el campo de la didáctica generando nuevos enfoques y estrategias.

3. La museología/museografía en la enseñanza-aprendizaje de la didáctica

Una vez hechas las consideraciones anteriores, procedemos a preguntarnos: ¿podríamos aprovechar el carácter didáctico de la museología en la docencia para los futuros maestros? La respuesta puede ser positiva en principio. Emplear el diseño de una exposición como instrumento para aprender los elementos de la didáctica con alumnos de universidad, futuros maestros de infantil y primaria, permite trabajar comparativamente los diseños de una Unidad Didáctica y una exposición, asentando así dichos elementos fundamentales.

Analizar, a cada paso, las similitudes entre las fases del diseño en un caso y el otro ofrece una buena plataforma para comprender el sentido de cada una porque la planificación didáctica en una exposición precisa de: la definición de unos objetivos pedagógicos, el análisis de las potencialidades de la exposición (los objetos y sus conexiones entre sí y con el medio

social/natural) y la identificación del público objetivo con criterios educativos (nivel de formación e intereses de aprendizaje), la selección de contenidos acordes a los objetivos y al tipo de público, la selección de recursos (textos e imágenes para paneles y cartelas, objetos expuestos, reconstrucciones, virtuales o en maqueta, videos y recreaciones de ambiente, interactivos y juegos manipulativos, etc.), el diseño de actividades de motivación-atención-observación guiada-refuerzo , etc. que además sean específicos para diferentes franjas de edad o tipos de público y finalmente, precisa de un diseño de la evaluación, en sus 3 fases: inicial o de ideas previas, media o de proceso (en este caso con prototipado del montaje museográfico) y sumativa o final, y con diferentes procedimientos, tales como los cuestionarios, las entrevistas, los focus-group, etc. hasta elaborar el informe final de recomendaciones para la mejora.

Así pues, la comparación es viable, pero para que sea efectiva requiere de la aplicación práctica del ejercicio, es decir, de la realización de una exposición en el aula o fuera de ella, por parte de los alumnos, que les permita realizar dicho análisis comparativo sobre su propia acción-creación.

Las ventajas que posee este método son la atracción que genera, por lo innovador que aún resulta (no se trata de un ejercicio totalmente nuevo en las aulas universitarias, pero si poco frecuente) y el empleo de objetos patrimoniales en la exposición, lo que lleva implícita la posibilidad de experimentación directa con ellos. Con esto se logra un acercamiento directo a la cultura y el patrimonio, tema central en el conjunto de contenidos relativos al medio social y cultural en el que se forma nuestros alumnos. Así mismo, podemos probar metodologías diversas para trabajar con los objetos (de cultura material en el caso que planteamos al inicio) y familiarizar así a los futuros maestros de E. infantil en un aspecto esencial de su praxis (Gudín, 2015 y Rivero, 2011).

En el caso comentado al inicio, también se les pidió buscar información y analizar imágenes empleadas como recurso didáctico, por tratarse de un tipo de herramienta que potencia la capacidad comunicativa si las entendemos como un lenguaje (Bassedas, Huguet y Solé, 1998). Ello sirvió para trabajar sobre un aspecto metodológico concreto, de forma complementaria a l a actividad central.

Con respecto a es tas dos cuestiones, los resultados del proyecto de innovación docente que indicamos al inicio, fueron positivos: por un lado, logramos que nuestros alumnos tuvieran un mejor conocimiento acerca de dicho recurso, la ilustración infantil, y de sus potencialidades, y por otro lado, pudimos aplicar los esquemas básicos de trabajo con objetos patrimoniales en

la elaboración de las cartelas de cada material seleccionado para la exposición y de las descripciones incluidas en los paneles.

Finalmente, podemos considerar ventajoso igualmente, el hecho de que se trate de una actividad que se abre al público, externa al aula, y de la que son responsables directos, aunque ello afectara, concretamente en el caso que comentamos, más al nivel de motivación inicial que al desarrollo, pues una vez montada la exposición, loa alumnos dejaron de tener relación con la exposición hasta su cierre.

Por otro lado, este tipo de ejercicio comporta el trabajo cooperativo como estrategia de aprendizaje, con dinámicas grupales como vía principal de organización de dicho trabajo y para lograr un objetivo común.

Es en este ámbito en el que se concentran las desventajas que presenta la actividad y que son de tipo organizativo y de gestión principalmente: el trabajo grupal requiere de tiempos y estrategias concretas que en ocasiones son difíciles de casar con la dinámica diaria de las clases. En uno de los procedimientos de evaluación que implementamos en el caso anteriormente descrito, un cuestionario de valoración de los alumnos (a completar con otro de los visitantes de la muestra), ellos destacaron precisamente las dificultades del trabajo grupal combinado entre dos aulas como aspecto más negativo de toda la actividad. Cerca del 70% de las respuestas fueron orientadas a proponer mejoras en este sentido, de cara a otras experiencias similares y siempre se concretaron en reducir la carga de trabajo grupal. Por ello, consideramos que hay que planificar el ejercicio concienzudamente, facilitando las estrategias de coordinación que precisen los alumnos para que su trabajo, tanto de selección de piezas, como de creación de contenidos, sea ágil. De este modo lograremos extraer toda la potencialidad educativa a las dinámicas del trabajo cooperativo.

Así mismo, otra desventaja que podemos destacar es que presenta una dificultad de evaluación importante, pues los procedimientos para ello deben basarse en la observación directa, los textos finales y el montaje en sí, y la aportación individual de cada alumno suele diluirse mucho en ellos. Se trata, en definitiva, de un ejercicio cuyo peso recae en la realización (fase media) y que requiere de mucho tiempo y una gestión-coordinación compleja, por lo que suele resultar costoso.

Finalmente, con respecto al objetivo principal de trabajar las nociones de la programación didáctica con los alumnos a partir del diseño mismo de la exposición, podemos concluir, tras la realización de esta muestra en concreto con los grupos de 4ª de Grado de Infantil y Primaria, que se logró en parte, y sobre todo, debido a la reflexión final que se hizo en el aula. Para

realizar una comparación permanente durante el proceso de trabajo habría que estructurar los tiempos de otra manera en el futuro. Igualmente, como propuesta de mejora, consideramos fundamental acabar la exposición antes de la finalización del semestre, para poder abordar la comparativa de una unidad didáctica convencional con la memoria de la exposición, ya formalizada como documento. Ello contribuiría a trabajar más específicamente sobre la fase de evaluación final o sumativa.

4. Conclusión

Pese a estas últimas consideraciones negativas y las mejoras que se podrían implementar en casos concretos de aplicación de la propuesta, creemos que el diseño de una exposición posee una gran potencialidad como recurso didáctico en sí en las aulas de los grados de Formación de Profesorado. Además de servir para hablar de didáctica, permite llevar a los alumnos a una situación extrapolable a la que encontrarán en su ejercicio docente diario desde presupuestos distintos y teniendo en cuenta un sujeto de aprendizaje diferente, pero precisamente por ello, muy adecuado para la comparación y la discriminación de conceptos.

En el caso concreto que describimos al comenzar esta comunicación, la experiencia permitió trabajar contenidos curriculares de la asignatura de conocimiento del Medio Social y Cultural en E. Infantil y Primaria (los relativos al patrimonio y la didáctica de los objetos) y otros de carácter procedimental, metodológicos, además de fomentar el trabajo cooperativo. La valoración global es positiva, pese a todo. Por ello, consideramos pertinente esta reflexión, que esperamos sirva para extender este tipo de iniciativas en las aulas, conectando así la educación formal con la no formal, la universidad con el museo.

Referencias bibliográficas

Alonso Fernández, L. (2012). *Nueva Museología*. Madrid: Alianza Editorial.

Bassedas, E., Huguet, T., y Solé, I. (1998). *Aprender y Enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó Ediciones.

Fontal, O. (coord.). (2013). *La educación patrimonial*. Gijón: Ediciones Trea.

García Blanco, A. (1988). *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Gudin, E. (coord.). (2015). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. La Rioja: Unir Ediciones.

Hein, G.E. (2002). *Learning in the Museum*. London: Routledge.

Henri Riviere, G. (1993). *La Museología*. Madrid: Akal.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy and performance*. Oxon: Routledge.

Rivero, P. (2011). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Madrid: Mira Editores.

Pastor, Mº I. (2004). *Pedagogía Museística*. Barcelona: Arial ediciones.

Santacana J., y Serrat, N. (coord.). (2005). *Museografía Didáctica*. Madrid: Ariel.

Santacana J., y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Ediciones Trea.

EL PRÁCTICUM COMO ESTRATEGIA FORMATIVA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN ESTUDIANTES DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Manuel J. López Martínez
mlm138@ual.es

María del Mar Felices de la Fuente
marfelices@ual.es

María Dolores Jiménez Martínez
mjimenez@ual.es

Concepción Moreno Baró
cmoreno@ual.es

Universidad de Almería[1]

1. Introducción

En esta comunicación presentamos los resultados de la primera fase de una investigación con un enfoque cualitativo y de corte evaluativo, iniciada este curso académico 2017/2018, que tiene por objetivo formar al alumnado de los Grados de Educación Infantil (en adelante E.I.) y Educación Primaria (E.P) en el pensamiento histórico. Ha consistido en pasar un cuestionario para conocer sus ideas previas y establecer un primer diagnóstico acerca de sus concepciones sobre la enseñanza de la historia y el nivel de importancia que otorgan al desarrollo del pensamiento histórico.

Nuestro foco de interés se justifica a partir de las limitaciones que muestra el estudiantado universitario para pensar históricamente (Sáiz y Gómez, 2016). Sus experiencias preuniversitarias, en relación a la enseñanza y aprendizaje de contenidos históricos, dificultan que transfiera adecuadamente lo aprendido en la Facultad a su práctica docente, reproduciendo así los modelos transmisivos vivenciados en la enseñanza obligatoria y

[1] Este trabajo se ha realizado en el marco del Grupo de Innovación Docente "Desarrollo del pensamiento crítico a través de las TIC en la formación inicial del profesorado" perteneciente a la Convocatoria para la Creación de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes en la Universidad de Almería en el bienio 2017-2018.

postobligatoria. A fin de atender estas necesidades y dotar al futuro docente de las herramientas necesarias para formar, tanto su pensamiento histórico como el de su alumnado, pensamos, de acuerdo con García Pérez (2010), que las prácticas escolares pueden ser el contexto adecuado para reflexionar y afianzar las competencias requeridas a este respecto, puesto que favorecen la indagación en la práctica docente y en el desarrollo profesional (Perrenoud, 2011; Alsina y Batllori, 2015).

2. Marco teórico

Esta investigación se justifica y se enmarca en las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior y en la adquisición de competencias incluidas en los Grados de E.I. y E.P., donde se exige desarrollar capacidades relacionadas con el pensamiento histórico. Este tipo de pensamiento es necesario para desenvolverse adecuadamente en una sociedad cada vez más compleja. En las últimas décadas, un número considerable de investigadores han centrado su atención en el pensamiento histórico, así lo demuestra el estado de la cuestión que publicaron hace años Éthier, Demers y Lefrançois (2010) o la contribución más reciente de Gómez y Miralles (2015).

En nuestra investigación hemos partido del modelo de competencias de pensamiento histórico propuesto por Santisteban (2010) y Santisteban, González y Pagés (2010), fundamentado en 4 tipologías de conceptos que son: la construcción de la conciencia histórico-temporal; las formas de representación de la historia; la imaginación o creatividad histórica; y el aprendizaje de la interpretación histórica.

Como hipótesis nos planteamos que las prácticas escolares pueden ser el contexto adecuado para conseguir transformaciones en el alumnado en lo que respecta a la adquisición de competencias en pensamiento histórico. En esta línea, coincidimos con los aportes de García Pérez (2010) y del Proyecto IRES de la Universidad de Sevilla, que centran la atención en la mejora de la formación inicial desde el acercamiento a la práctica cotidiana del docente.

A nuestro juicio, las prácticas externas son, en ocasiones, una oportunidad perdida para favorecer en el alumnado una reflexión más profunda sobre la práctica profesional (Latorre y Blanco, 2011, pp. 36-37). Deberían suponer un reto donde poder reflexionar acerca de que otra educación, a partir del cambio, es posible. En consecuencia, estamos de acuerdo con el planteamiento de Prácticum que exponen Alsina et al. (2016), donde la formación de maestros debe partir de la interrelación entre

tres ejes fundamentales: sus propias experiencias personales, los conocimientos teóricos y las experiencias en la práctica de su aula. Para el diseño y enfoque de nuestra investigación hemos recurrido al modelo de formación realista planteado por Melief, Tigchelaar y Korthagen, en colaboración con van Rijswijk (2010), Esteve y Alsina (2010), y Alsina y Batllori (2015), quienes apuestan por una intervención formativa basada en guiar a la persona en formación hacia la indagación y reflexión sobre su propia práctica y sobre el contexto en el que está interviniendo. Por otra parte, hemos aprovechado además algunos componentes del programa de Prácticum elaborado por Susinos y Sáiz (2016).

Desde el ámbito de la Didáctica de las CC. SS., son escasos los aportes que se han centrado en indagar el potencial que tienen las prácticas escolares externas como espacio para que el alumnado investigue sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia y del pensamiento histórico. A fin de completar este campo de investigación y de profundizar en las posibilidades que ofrece el Prácticum a este respecto, planteamos una investigación para evaluar su repercusión como herramienta formativa en competencias profesionales y pensamiento histórico.

3. Diseño metodológico de la investigación

Hemos diseñado una investigación cualitativa, de corte evaluativo, conformada por varias fases que serán implementadas antes, durante y después del período de prácticas escolares externas. La clave de la estrategia seguida es otorgar al estudiante un papel como investigador en su propia formación.

En el diseño metodológico se ha planificado un programa en función de las peculiaridades de los diferentes cursos y grupos donde vamos a actuar, distinguiendo tres etapas.

En la primera fase que incluimos en esta comunicación, mostramos un diagnóstico de la situación a partir de la información proporcionada por el alumnado de 3° y 4° de los Grados en E.I. y E.P., quienes han realizado sus prácticas entre los meses de octubre de 2017 y enero de 2018. Por lo que respecta al alumnado de 2° curso, los resultados que aquí incluimos son únicamente del Grado en E.P., y corresponden a la información extraída de los cuestionarios que se han pasado al alumnado, ya que su Prácticum I comienza en un periodo posterior a la entrega de este trabajo.

Los cuestionarios, elaborados con objeto de indagar en los conocimientos, creencias, destrezas y actitudes que posee el alumnado universitario

sobre la enseñanza del pensamiento histórico, se han diseñado con la intervención de cuatro jueces expertos que han evaluado y mejorado el contenido y claridad de las preguntas. En consecuencia, se ha diseñado un cuestionario piloto que ha sido modificado en tres ocasiones, llegándose al cuestionario final en el que se elaboraron 9 preguntas abiertas teniendo en cuenta el problema de la investigación y los objetivos establecidos en ella. Este cuestionario ha sido realizado por un total de 398 alumnos y alumnas, procedentes de 4º de E.P. (9), 3° de E.I. (166) y 3º de E.P. (80), y 2° de E.P. (143), entre la última semana de octubre y la primera de noviembre de 2017, previas a la realización del Prácticum.

4. Análisis de resultados

Es obvio pensar que los resultados obtenidos han sido distintos para Infantil y para Primaria, e incluso, entre los cursos de 2º, 3º y 4º donde impartimos asignaturas de Didáctica de las CCSS. Además, en este curso 2017-18 han convivido dos Planes de Estudios, uno del 2010 que se está extinguiendo y otro vigente de 2015 que se va imponiendo progresivamente. Por tanto, en la investigación hemos contemplado esta variedad de situaciones con el alumnado.

Teniendo en cuenta las limitaciones de espacio y el volumen de información que nos han proporcionado los cuestionarios, nos vemos obligados a analizar los resultados desde una perspectiva genérica, que nos permita establecer un primer diagnóstico acerca de cómo el alumnado entiende el pensamiento histórico antes de iniciar su periodo de prácticas.

En la 1ª pregunta, destinada a indagar en sus recuerdos y experiencias, comprobamos que, la mayoría, manifiesta haber seguido metodologías tradicionales, donde el aburrimiento, la monotonía y el desinterés son los elementos más remarcables, junto con la omnipresencia del libro de texto. Se destacan además prácticas centradas en la memorización y la repetición como únicas estrategias didácticas. No obstante, es relevante la importancia que otorgan a la figura del profesor/a, como pieza clave para valorar la materia de un modo u otro.

Si examinamos los aprendizajes más útiles de las clases de historia, el alumnado encuestado se decanta en la 2ª pregunta por los contenidos históricos vistos durante la etapa del Bachillerato. Priorizan además la historia contemporánea y, especialmente, la historia de España, siendo los contenidos más destacados los que representan conflictos o acontecimientos que supusieron una ruptura, punto de inflexión o cambio en la historia, caso

de la Revolución Francesa, las Guerras Mundiales, la Guerra Civil, o el Franquismo, entre otros. En cuanto a la utilidad otorgada a los aprendizajes adquiridos en la clase de historia, casi la totalidad los considera beneficiosos, siendo muy pocos los que los definen como inservibles. Dentro de las utilidades otorgadas, destacan las relacionadas con el ocio, la cultura o el turismo –de modo que los conocimientos históricos servirían para poder desenvolverse en esos ámbitos–, así como la de entender el presente y ubicarse en las coordenadas espacio-tiempo. Bastante más aisladas son las posturas que señalan su potencial para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado y como herramienta para actuar en nuestra sociedad.

En la 3ª pregunta se interpelaba al alumnado a definir qué entendían por pensamiento histórico y para qué creen que sirve. Los datos recogidos nos revelan mayoritariamente dificultades a la hora de establecer una definición de "pensamiento histórico", hecho comprensible en el alumnado de 2º curso, que carece de formación en Didáctica de las CCSS. Más llamativo resulta esta realidad en el estudiantado de 3º y 4º, que sí ha recibido formación al respecto, lo que nos lleva a cuestionar nuestra propia práctica como formadores de formadores, y a replantear posibles estrategias que doten al alumnado de una mayor comprensión de qué es el pensamiento histórico y cómo puede trabajarse en los niveles de la educación obligatoria. Sin embargo, cuando se plantean las utilidades del pensamiento histórico parece existir una mayor comprensión del término, pues ahí amplían sus concepciones, incluyendo aspectos relacionados con la empatía histórica y el pensamiento crítico. Entre las utilidades que le atribuyen destaca la contextualización espacio-temporal; el conocimiento de las causas y consecuencias de los cambios; la repercusión que puede llegar a tener en la práctica docente, a la hora de enseñar la historia; su importancia en la construcción de la ciudadanía y la identidad; y la acción transformadora de futuro que puede llegar a tener.

En la 4ª pregunta sobre las capacidades que deben desarrollarse para pensar históricamente, las respuestas son variadas, y aunque hacen referencia a aspectos concretos, dotan de bastante relevancia a capacidades vinculadas con el tratamiento de la información y el trabajo del historiador (proceso científico de construcción del conocimiento); capacidades temporales y espaciales; críticas; y emocionales, creativas e imaginativas. Destaca, por ejemplo, la respuesta de una alumna, que nos dice que debería haberse desarrollado, sobre todo, «[…] la capacidad de análisis, de tener una visión objetiva y empática de todo, y de crear conclusiones y reflexionar» (EP4A-8).

En la pregunta 5ª, la totalidad del alumnado de 3º y 4º de los Grados de E. I. y E.P, ha considerado muy importante trabajar convenientemente el pensamiento histórico, justificando su respuesta en las capacidades de las que dota. Se piensa además que puede fortalecer la construcción de las identidades de niños y niñas con la finalidad de saber de dónde venimos, y contribuir, como manifestaban unas alumnas del Grado en E. I., «a que los niños sean competentes en un mundo lleno de conflictos» (EI3A-1) y que puedan «llevarlo todo a la vida cotidiana» (EI3A-5). Contrastan con esta tendencia positiva los aportes de algunos alumnos/as de 2º del Grado en E. P., que otorgan escasa relevancia al pensamiento histórico y consideran la clase de historia una oportunidad perdida.

Las preguntas 6, 7 y 8 tienen por objetivo profundizar en las ideas preconcebidas de las que parte el alumnado, acerca de cómo se trabajará el pensamiento histórico en sus aulas de prácticas. Aquí la diferencia más significativa se establece entre el alumnado de E. I. y E. P. La mitad de estudiantes del grupo de infantil cree que encontrará aulas dinámicas, donde predomine el juego y la diversidad de actividades para desarrollar las diversas capacidades que contempla el desarrollo curricular de la etapa de infantil. En contraposición, la mayor parte de los estudiantes del Grado en E. P. confía en encontrar metodologías tradicionales y pasivas, basadas en la escucha, la repetición y la memorización, donde la reflexión y el pensamiento crítico no tienen lugar, mientras que tan solo una minoría apuesta por encontrar metodologías prácticas e innovadoras.

En cuanto a los recursos, junto al libro de texto, citado mayoritariamente, se mencionan otros posibles recursos que podrían estar presentes en el aula, como los materiales audiovisuales, aquellos aportados por las editoriales, las TIC, los mapas conceptuales o las salidas al exterior. Se percibe, además, sobre todo en el alumnado de 2º curso, una creencia infundada en que el simple uso de recursos distintos al libro supone una práctica innovadora. Por su parte, la evaluación se concibe como una evaluación sumativa, donde se contemplan distintos porcentajes atribuidos al comportamiento, la participación, trabajos individuales o grupales, y donde el examen o prueba escrita tiene un alto valor. Sin embargo, en Educación Infantil existen dos planteamientos muy equilibrados en porcentajes, que se corresponden con una evaluación basada en la metodología tradicional y otra, fundamentada en el uso de diferentes instrumentos y técnicas de evaluación.

Por último, nos interesaba conocer en la pregunta 9 cómo se piensa y se ve el alumnado como futuro/a docente que tendrá que impartir contenidos de historia y contribuir a la formación del pensamiento histórico de su

estudiantado. Es significativo que el alumnado encuestado de 3° y 4° de ambos Grados, muestra una mayor seguridad en cuanto a su preparación y fortalezas para trabajar estos contenidos, mientras que, en su mayoría, los y las estudiantes de 2° curso confiesan no sentirse preparados para ello, algo que, por otra parte, no sorprende, teniendo en cuenta que no han recibido ninguna formación didáctica acerca de la enseñanza de las CCSS y, en particular, de la historia. Entre los motivos más argumentados para expresar la inseguridad, se señalan la falta de formación metodológica y de estrategias necesarias para ello, la ausencia de experiencia, el desconocimiento de los contenidos a tratar, la complejidad conceptual y las malas experiencias previas. En este sentido, narra una estudiante: «[...] no me siento lo suficientemente preparada [...] porque en mi experiencia educativa, las clases de historia no han sido productivas» (EP2B-9). En algunos casos se observa incluso un rechazo abierto a la materia con expresiones como «no me gusta», o «no se me da bien».

Entre las fortalezas que señalan aquellos/as que si se sienten preparados destacan la gran motivación con que cuentan, el deseo de esfuerzo e innovación que poseen, la necesidad de sentirse realizados como docentes y de empoderarse personalmente y, en el caso del alumnado de Educación infantil, la posibilidad de trabajar en equipo junto con otros maestros y maestras, lo que supone una estrategia con gran potencial. El bilingüismo, realidad presente hoy día en buena parte de los centros educativos, es un aspecto que se considera, según el alumno o alumna, como una debilidad o fortaleza dependiendo del nivel de inglés que se posea.

5. Conclusiones

Tras analizar estos primeros resultados concluimos, no sólo que disponemos de una valiosa información acerca de las concepciones del alumnado en formación inicial sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, sino también, que nos queda un amplio camino por recorrer, pues en las mentes de nuestros estudiantes, futuros maestros y maestras, siguen estando muy presentes y arraigadas sus experiencias previas, las cuales se asientan en metodologías tradicionales y transmisivas. Teniendo en cuenta estas experiencias es imprescindible que, como formadores de formadores, nos replanteamos cuál es nuestra función al respecto y cómo podemos transformar esas concepciones para contribuir al cambio de las prácticas docentes que involucran a la historia.

Lo cierto es que mientras en las Facultades se ofrecen nuevas formas de concebir y enseñar la historia, en los contextos escolares reales las dinámicas se mantienen prácticamente iguales. Esta circunstancia que, a priori, podría resultar adversa, en nuestra opinión, es susceptible de convertirse en una experiencia formativa para el alumnado en prácticas que, a partir de la observación y la investigación, puede aprovechar esta situación para profundizar en sus propias concepciones y cambiarlas, mediante la triangulación entre sus representaciones, la realidad que observa y la formación que recibe en las asignaturas del Grado.

Creemos que desde el marco de las prácticas universitarias que se desarrollan en los centros educativos es posible contribuir a las transformaciones necesarias que favorezcan la formación del pensamiento histórico, ya que el aula es un contexto excelente para replantear la falsa dicotomía entre teoría y práctica y para cuestionar las concepciones previas desde la realidad de la clase. Es por ello que hemos diseñado una investigación en curso, cuyos primeros resultados presentamos en este trabajo, a la espera de continuar avanzando y contribuyendo a la mejora del oficio docente.

Referencias bibliográficas

Alsina, A., y Batllori, R. (2015). Hacia una formación del profesorado basada en la integración entre la práctica y la teoría: una experiencia en el Prácticum desde el modelo realista. *Investigación en la escuela*, 85, 5-18.

Alsina, A., Batllori, R., Falgás, M., Güell, R., y Vidal, I. (2016). ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista, *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 14*(2), 11-36.

Esteve, O., y Alsina, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En O. Esteve, K. Melief, y Á. Alsina (eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 7-18). Barcelona: Editorial Octaedro.

Éthier, M. A., Demers, S., y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 61-74.

García, F. F. (2010). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En R.

M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia, y P. L. Domínguez Sanz (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 399-416). Zaragoza: Institución Fernando el Católico, AUPDCS.

Gómez, C. J., y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.

Latorre, M. J., y Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 9*(2), 35- 54.

Melief, K., Tigchelaar, A., y Korthagen, F., en colaboración con van Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-38). Barcelona: Editorial Octaedro.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Sáiz, J., y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado, 19*(1), 175-190.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 14, 34-56.

Santisteban, A., González, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia, y P. L. Domínguez (coords.), *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando El Católico y AUPDCS.

Susinos, T., y Sáiz, A. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El prácticum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. En *Revista de Investigación en Educación*, *14*(1), 5-13. Disponible en: http://webs.uvigo.es/reined/ (fecha de consulta: 29/12/ 2017).

ENTENDER EL TIEMPO HISTÓRICO PARA ENSEÑAR LA HISTORIA: UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Carmen Escribano Muñoz
carmen.escribano@unir.net

Enrique Gudín de la Lama
enrique.gudin@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja

1. Introducción

Uno de los retos a los que se enfrenta el profesor de historia es hacer entender a sus alumnos los múltiples sentidos del tiempo. Tanto desde el punto de vista vital como conceptual; subjetivo (mi vida avanza, me voy haciendo mayor) y objetivo: suma de minutos, horas, días, años; personal y social. Siendo la culminación de todo el proceso, el ayudarles a adquirir el sentido de «tiempo histórico» a través de la apreciación de los cambios, de las continuidades históricas y cómo los vivencian cuando se les enseña el tiempo y la historia.

La adquisición de la temporalidad es fundamental para ayudar a entender el tiempo histórico, concepto esencial para la comprensión de los hechos históricos. Sin embargo, la manera en la que se adquiere, ya sea a lo largo de la formación académica, como a través del aprendizaje que emerge de las experiencias cotidianas, influye directamente en la representación que va construyendo sobre él y que acabará trasladando a sus propios alumnos.

No hay muchos estudios orientados a esclarecer el recorrido que han seguido muchos profesores para formarse en la didáctica del tiempo histórico. La propuesta de estudio que presentamos tiene como propósito establecer las bases generales de una investigación que permita esclarecerlo; de forma que se pueda entender lo que se ha hecho, lo qué se está haciendo en la actualidad y la prospectiva de futuro, encaminada hacia la formación y el desarrollo de la conciencia histórica en los profesores de historia.

2. El concepto de tiempo histórico en la enseñanza de la historia

El tiempo es algo más que el mero transcurrir de las horas o los días, es una de las claves de nuestra identidad, y en la medida en que sepamos incorporarlo a nuestras vivencias, nos permitirá ser más conscientemente «nosotros», guiando nuestro comportamiento y la forma en la que interpretamos el presente y la realidad histórica.

A pesar de la presencia de la categoría tiempo en las reflexiones de los principales filósofos, pasaron siglos hasta que adquiriese el mismo protagonismo entre los historiadores. Hasta comienzos del siglo XX no se comenzó a considerar la perspectiva del tiempo histórico como un filtro mediante el que analizar la realidad histórica. La puesta en marcha de esos planteamientos surgió de la escuela de Annales y dio lugar a un cambio en los propósitos de las investigaciones históricas, que pasaron a en focarse hacia una historia más global, centrada en aspectos distintos a los políticos o militares.

No puede decirse que haya surgido una escuela o una dirección uniforme hacia la cual enfocar la historia, sino más bien una apertura de horizontes en la que sí puede constatarse el interés de los historiadores por entender y explicar, con mayor profundidad, la realidades que permiten entender el tiempo histórico desde la época que se trate.

Pensar la historia, desde un punto de vista cualitativo, nos ayuda a reflexionar sobre las rupturas de ciertos patrones sociales y culturales que se han ido gestando en las sociedades antecesoras, y sobre aquellos aspectos que continúan formando parte de nuestro presente. Desde esta perspectiva, la percepción del tiempo histórico, es decir, del cambio y la continuidad, es una de las claves para abordar el análisis y la comprensión de la historia.

Sin embargo, los planteamientos de los historiadores y las líneas de trabajo sobre las que van trazando sus investigaciones tienen poco que ver con lo que se enseña en las aulas. Para España puede decirse que la situación es similar a la que describe Díaz-Barriga para México:

> [...] el aprendizaje de contenidos históricos en los diferentes niveles de escolaridad se conforma ante todo de una serie de datos y hechos fragmentarios e inconexos y los conocimientos de sucesos y periodos históricos son someros. [...] Dada la fragmentación del contenido no es posible establecer conexiones apropiadas entre los hechos históricos y por lo tanto construir un vínculo temporal diacrónico entre éstos. (Díaz-Barriga, García y Toral, 2008, p. 157)

No obstante, hace ya años que se habla entre los expertos en didáctica de la historia, de la necesidad de orientar el proceso de enseñanza hacia lo que se ha dado en llamar «pensar históricamente» (Gómez, Ortuño y Molina, 2014, p. 5) o también «competencias de pensamiento histórico» (Santisteban, 2010 p. 34), o «conciencia histórica» (Rüsen, 2001, p. 2). Aún no está del todo definido el cuadro que abarcan esas habilidades del pensamiento, sin embargo, hay coincidencia en que una de ellas ha de ser la capacidad de percibir, comprender y analizar el tiempo histórico. Al respecto, Pagès y Santisteban señalan:

> La enseñanza del tiempo histórico se enfrenta en la actualidad con cambios significativos en las representaciones de la temporalidad, así como también a transformaciones en las formas de interpretación de la historia. El tiempo del siglo XXI no parece tener el mismo significado que en otras épocas. Y, sin embargo, la enseñanza de la historia no parece haber cambiado demasiado [...] Es necesario revisar nuestra concepción del tiempo, buscando las relaciones entre el tiempo y el espacio, dándole la importancia que se merece a la temporalidad en la historia, ayudando a formar la conciencia histórica como conciencia temporal. (2008, pp. 95-96)

De alguna manera puede decirse que más allá de la cronología, el tiempo histórico busca la explicación de las cosas; observa y analiza los movimientos, los cambios, las duraciones; reflexiona sobre si éstos se producen a un ritmo lento o rápido, si se mantienen a lo largo del tiempo, si conllevan progreso, retroceso o estancamiento, si otros procesos aparecen de forma simultanea en otros lugares. Poniendo en marcha estrategias y procesos cognitivos que ayudan a responder cómo y por qué se produjeron dichos fenómenos y cuáles fueron las causas.

3. Dificultades de los estudiantes de profesor en la comprensión del tiempo histórico

La percepción del tiempo histórico y de los constructos que subyacen en él son cuestiones esenciales en la formación inicial del profesorado de historia. Durante el periodo de formación de nuestros estudiantes de profesor les dotamos de un c uerpo de conocimientos históricos y didácticos. Sin embargo, la mayoría interpreta el sentido del tiempo histórico referido exclusivamente a la cronología y la periodización. Ideas que emanan de un

currículo prescrito por la historiografía positivista y que van construyendo a lo largo de su formación profesional.

Razones por las cuales se requiere indagar las ideas y conocimientos que tiene el estudiante del Master de Formación del Profesorado, especialidad Geografía e Historia, sobre el tiempo histórico y su representación didáctica, así como las relaciones que establece entre la teoría aprendida durante su formación académica y la práctica que empieza a llevar a cabo durante su formación en el Master.

3.1. Dificultades surgidas de un modelo educativo cristalizado

Pagès (1997) considera que la dificultad que manifiestan los alumnos y alumnas de secundaria en la comprensión del tiempo histórico reside más bien en el tipo de prácticas y estrategias docentes que se llevan a cabo que en las propias limitaciones cognitivas que puedan manifestar.

El aprendizaje de la historia toma como punto de partida la adquisición progresiva de la temporalidad humana. Por tanto, su proceso de enseñanza y aprendizaje debe poner en marcha estrategias cogsnocitivas que permitan desarrollar el pensamiento crítico que, vinculado al desarrollo de la conciencia histórica, relacione pasado y presente, ubicando los fenómenos humanos y sociales en un tiempo, en un lugar y en un tipo de sociedad y cultura determinada, desde una perspectiva global.

Los profesores, en su práctica docente, interpretan que el aprendizaje de fechas y acontecimientos es más que suficiente para la enseñanza de la historia, ya que parten de la idea de que los fenómenos históricos son realidades objetivas que el alumnado debe aprender por sí mismo, sin tener en cuenta que los fenómenos históricos son constructos que pueden ser analizados, valorados y reconstruidos.

La enseñanza de la historia se centra en el desarrollo de actividades basadas en la exposición narrativa de contenidos históricos y creación de líneas del tiempo donde el alumno debe ubicar la fecha del acontecimiento en un friso, complementándolo con ejercicios y trabajos que se rescatan de los propios libros de texto. Y aunque pueda parecer que la situación actual ha podido cambiar con la llegada de la tecnología y la asimilación de nuevos métodos didácticos, donde el alumno es más activo en su proceso de aprendizaje, sigue imperando un modelo de clase magistral centrado en el profesor que, difícilmente, se adapta a los intereses y expectativas de los alumnos y alumnas. Ya sea por ausencia de repercusión real de las actividades programadas o porque no siempre estos métodos alternativos

están adecuadamente contemplados en el desarrollo del curriculum y asimilados por el profesor. Inhibiendo la posibilidad de que el alumno pueda pensar de forma crítica y construir un conocimiento práctico que le permita ejercer la ciudadanía de forma activa.

Por esta razón, es probable que nuestros estudiantes de profesor se encuentren con dificultades en lograr que sus alumnos adquieran ese sentido de la temporalidad histórica y, máxime, si se tienen en cuenta los temarios sobrecargados de contenidos que muestran la historia como una suma inconexa de acontecimientos y personajes históricos que dificultan aún más su comprensión.

3.2. Dificultades surgidas de la percepción del propio concepto por parte de los alumnos

Asensio, Carretero y Pozo (1989), Pagès (1997, 1999, 2004), Santisteban (2005), sugieren algunas razones sobre la naturaleza del problema:

- Falta de reflexión sobre las finalidades de la historia: para qué enseñarla y aprenderla.
- La imprecisión del concepto del tiempo en la enseñanza y su identificación exclusivamente con la cronología.
- La concepción del profesorado sobre la cronología como elemento fundamental para la enseñanza de la historia.
- La existencia de categorías temporales que no son significativas sin su aplicación a la realidad, hechos o situaciones históricas concretas.
- Ausencia de investigaciones de cómo construyen los niños la temporalidad y qué relación tiene la enseñanza de la historia en esta construcción de saberes.

En cuanto a los alumnos universitarios, prácticamente no hay estudios al respecto. Es una laguna importante que nos hace pensar que –de alguna manera- en la formación universitaria se mantiene el enfoque didáctico de los estudios secundarios, es decir, un modelo narrativo y memorístico de la historia dependiente de la visión del profesor, lo que indicaría que no es hasta el comienzo de la propia labor investigadora, cuando los alumnos empiezan a incorporar el sentido preciso del «tiempo histórico», de ahí que lo que pueda aportar una investigación en esa dirección, proporcionará

puntos de vista significativos que contribuyan a reorientar la labor de los propios estudios universitarios.

4. Una propuesta de investigación: percepciones y reflexiones de los alumnos del Master de formación del profesorado

El breve recorrido realizado por las principales dificultades con las que se encuentran los alumnos de secundaria nos permite encuadrar qué necesitamos saber al respecto de los futuros profesores. Será la manera de incidir en su formación para que puedan transmitir esa conceptualización y, con ello, el desarrollo de la conciencia histórica.

Para cambiar esta perspectiva es necesario revisar la concepción del profesorado sobre el tiempo histórico y descartar la linealidad de la cronología que actualmente impera en las aulas, para que se puedan promover propuestas que, desde un enfoque diacrónico, interpreten los cambios y las continuidades del devenir histórico y reflexionen sobre la importancia del aprendizaje de la historia y su estrecha interrelación con el presente y el futuro.

En nuestro estudio, nos planteamos abordar los siguientes objetivos:

- Describir, analizar y valorar las representaciones del tiempo histórico y su enseñanza que construyen los estudiantes de profesor de secundaria a lo largo de su formación profesional.
- Identificar y analizar los conceptos temporales que los estudiantes de profesor consideran que están vinculados al tiempo histórico.
- Describir y analizar cómo programan los estudiantes de profesor la enseñanza de la temporalidad histórica en sus unidades didácticas y cómo las llevan a la práctica.
- Detectar de dónde proviene el conocimiento de estos conceptos temporales: de su propia experiencia temporal, de su formación académica.

De alguna manera, consideramos que es clave analizar en los estudiantes de profesor los conceptos sobre los que estructuran basalmente su percepción del tiempo histórico. Su detección permitirá articular, con mayor claridad, tanto el diagnóstico como las posibilidades ulteriores de actuación.

Partimos de la base de que para la enseñanza del tiempo histórico se debe tener en cuenta la asimilación y aplicación de todos y cada uno de los siguientes elementos:

- La adquisición de la temporalidad humana.
- La asimilación y adquisición de un t iempo de carácter cronológico como condición necesaria para la comprensión del tiempo histórico.
- Cambio y continuidad como ejes vertebradores del tiempo histórico.
- El análisis de la simultaneidad y la duración de los hechos históricos.
- Relación dialéctica entre presente, pasado y futuro.
- Procesos cognitivos que se desarrollan para la explicación causal de los hechos históricos a través del análisis de los cambios y las continuidades.
- Abordar la enseñanza de la historia desde una perspectiva global.

Enseñar el tiempo histórico implica la comprensión de un entramado de conexiones que se establecen entre presente, pasado y futuro, la conciencia histórica, y las asociaciones que se dan a través de diversos conceptos temporales y procesos cognitivos que, difícilmente, son aislables entre sí.

Entendemos que el tiempo histórico no es una convención al uso que permita realizar una evaluación de cómo es percibido mediante pruebas objetivas enfocadas únicamente a la recuperación del conocimiento fáctico o declarativo. Por ende, el diseño metodológico de nuestra investigación se asienta en un modelo de carácter cualitativo, sin embargo, consideramos más apropiado la triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas: como son el cuestionario, la entrevista, la observación y, en una fase preactiva, el acompañamiento al alumno en su trabajo de programación de la secuencia didáctica, de manera que se profundice más en las representaciones que construyen los estudiantes de profesor sobre el tiempo histórico.

Sustentados por los principios de la teoría fundamentada, nuestra investigación se orienta hacia el análisis y la interpretación de los datos recogidos para posteriormente ofrecer una solución al problema en cuanto a las relaciones que se establecen en el aula entre la teoría aprendida y la práctica de enseñar el tiempo histórico. Este enfoque metodológico mantiene relación directa con el paradigma sociocrítico, ya que el investigador se convierte en un sujeto más en el proceso de investigación que, comprometido con la transformación de la realidad educativa, involucra al estudiante de profesor a la autorreflexión crítica para llegar ha establecer una relación dialéctica entre la teoría de aprender y la práctica de enseñar.

A través de la observación y la valoración de las secuencias didácticas creadas por los alumnos, se analizaran las relaciones existentes entre las representaciones sobre el tiempo histórico y la práctica de su enseñanza. De esta manera, podemos comprender determinadas acciones didácticas y, al mismo tiempo, ayudar al estudiante a reflexionar sobre sus ideas y percepciones sobre el tiempo histórico y su enseñanza.

La prospección que se haga, necesariamente habrá de orientarse hacia dos grandes direcciones. Una hacia el pasado: la percepción que los alumnos tienen en base a lo que se les han enseñado sobre el tiempo histórico. En ese contexto, habrá que analizar la perspectiva desde la cual perciben que les ha sido enseñada la historia y en qué etapas de su educación han recibido ese aprendizaje. Y otra hacía el futuro: cómo llevarán a ca bo su aplicación didáctica en su tarea docente.

La propuesta de investigación se encuentra en el horizonte de llevarse a cabo en los próximos meses. Consideramos que a través de la experiencia temporal vivida y la formación académica de los alumnos del Master se puede detectar de dónde provienen sus conocimientos sobre el tiempo histórico y qué papel juega el contexto –centro educativo, programa, pensamiento del profesor tutor- en el que los futuros docentes realizan sus prácticas y cuál es su influencia sobre el resultado final.

Referencias bibliográficas

Asensio, M., Carretero, M., y Pozo, J. I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En M. Carretero, J. I. Pozo, y M. Asensio, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

Audigier, F. (2003) Historie scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques. En M. Baquès, A. Bruter, N. Tutiaux-Guillon (eds.) *Pistes didactiques et chemins d'historiens*. Textes offerts à H enri Moniot. Paris. L'Harmattan, 241-263.

Díaz-Barriga, F., Garcia, J. A., y Toral, P. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, *20*(2), 143-160.

Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, *6*(11), 5–27. DOI: 10.5965/2175180306112014005.

Pagès J. (1997). El tiempo histórico. En Benejam, P., y Pagès, J. (coord.), *Enseñar para aprender ciencias sociales, geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: Editorial Horsori.

I.C.E. Universitat de Barcelona, Pagés J. (1997): La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pagès, J. (1999). El tiempo histórico ¿qué sabemos sobre su enseñanza y aprendizaje? Análisis de la valoración de los resultados de algunas investigaciones. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales,* 13, 241-278.

Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios… ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En Ferraz, F. (org) *Reflexões sobre espaço-tempo.* Coleção Textos de Graduação, volume 3. Universidade Católica do S alvador. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. UCSAL/Quarteto editora, 35-53.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (coord.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 95-127). EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue: Argentina,

Pagès J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. Cedes *30*(82), 281-309.

Rüsen, J. (2001). "What is Historical Consciousness? A Theorical Approach to Empirical Evidence. Comunicación presentada en *Canadian Historical Consciousness in a InternacionalnContext: Theoretical Frameworks*. University of British Columbia.

Santisteban, A. (2005) *Les representacions i l'ensenyament del temps històric Estudi de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials.* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.

EL PATRIMONIO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA ACTIVA A TRAVÉS DEL CASCO HISTÓRICO DE CÓRDOBA

Silvia Medina Quintana
smedina@uco.es

José Antonio López Fernández
jalopez@uco.es

Universidad de Córdoba[1]

El entorno urbano de la ciudad de Córdoba (España) ofrece un gran potencial didáctico desde el punto de vista patrimonial y los restos arqueológicos (mejor o peor conservados) así como las construcciones que hoy se mantienen tanto de época romana, islámica como cristiana, son elementos a considerar desde el punto de vista educativo para todas las edades. En la presente propuesta se aprovecha dicho patrimonio en la formación del futuro profesorado de educación infantil, en el marco de la asignatura Patrimonio histórico-artístico en la escuela, optativa de 4º del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba, durante el primer cuatrimestre del curso 2017-18.

Consideramos que las futuras maestras y maestros de esta etapa educativa deben conocer las principales características que están presentes en su entorno cercano en relación a su riqueza patrimonial y que, a su vez, pueden aprender a utilizarlo como elemento didáctico de carácter transversal, para acercarles a un tratamiento competencial y actitudinal respecto a su valoración y conservación.

[1] Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de investigación PATTERN. Patrimonio Arqueológico, Nuevas Tecnologías, Turismo, Educación y Rentabilización Social: un Nexo Necesario para la Ciudad Histórica, concedido por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la Sociedad, convocatoria 2015, Modalidad 1 (HAR2015-68059-C2-1R).

1. Fundamentación teórica

En esta propuesta combinamos la acción educativa en un e spacio reglado, como es el aula, con un medio no formal, el casco histórico de la ciudad de Córdoba, dados los reconocidos beneficios de interactuar con el entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina et al, 2016; Palma y Pastor, 2015). Si este hecho parece claro en cualquier materia, se hace aún más evidente en la disciplina de las Ciencias Sociales, uno de cuyos objetivos es comprender el mundo que nos rodea (Santisteban y Pagès, 2011). En concreto, el curriculum educativo para la etapa de infantil en la comunidad andaluza establece como una de las tres áreas la de *Conocimiento del entorno*, por lo que ya desde edades tempranas se deben fomentar y trabajar conceptos como el tiempo y el espacio, en este caso vinculados a un contexto cercano (Pastor *et al*, 2015).

En este sentido, los itinerarios didácticos se configuran como un recurso educativo de gran eficiencia y versatilidad (Delgado y Alario, 1994) y cuentan con el respaldo de una larga tradición educativa (con nombres como Dewey, Montessori o Freinet) que, más allá del aula, aboga por emplear otros espacios como enclaves didácticos válidos en la idea de que el mundo exterior debe experimentarse (Vilarrasa, 2003). Sin embargo, pese a la constatación de que dichas actividades redundan en un mejor aprendizaje, no se ponen en práctica tan a menudo, ni tan reflexivamente, como debiera.

Es sabido que salir fuera del aula permite familiarizar al alumnado, de cualquier etapa, con el medio más cercano y se consolida como un ejercicio extraordinario para garantizar un conocimiento del contexto en el que aquel vive, estableciendo, además un vínculo con el mismo (Valverde, Sequeiros y Loma, 2001). Por este motivo, acercarse al patrimonio histórico-artístico con un grupo de estudiantes permite fortalecer ese lazo con su entorno más inmediato, al tiempo que se potencian actitudes de respeto y valoración hacia los bienes culturales (Calaf, 2009; González Monfort, 2007; Hernández, 2003; Prats, 2001).

Otro de los beneficios de las salidas fuera del aula y, en concreto, de los itinerarios didácticos, es el hecho de que potencia miradas interdisciplinares (Franco-Vázquez y Huerta, 2011; Medina et al., 2016), un aspecto imprescindible en la formación del futuro profesorado de la etapa de Infantil, en la cual todos los contenidos están sumamente interrelacionados y precisan de un enfoque global.

2. Metodología

Los objetivos que se plantean con esta propuesta son los siguientes:

- concienciar al alumnado de la importancia del patrimonio
- favorecer vínculos con el entorno más inmediato, en este caso la ciudad de Córdoba
- evidenciar la potencialidad didáctica del patrimonio y de los itinerarios didácticos en la etapa de Infantil de una forma práctica
- promover el desarrollo por parte del alumnado de recursos didácticos vinculados al patrimonio

Para conseguir estos objetivos se ha llevado a cabo una metodología que persigue la participación del alumnado y una implicación activa en su proceso de aprendizaje, para que este sea verdaderamente significativo. Por eso, el trabajo colaborativo entre las alumnas ha resultado una pieza clave en el buen desarrollo de esta propuesta. Junto a esta competencia, se han trabajado otras relacionadas con las habilidades lingüísticas, la búsqueda de información, el manejo de los recursos digitales, la creatividad y expresión artística, los valores cívicos y sociales o la capacidad de resolución de problemas.

El papel de los docentes ha sido, además de diseñar el recorrido y coordinar la asignación de las diferentes paradas, el de actuar como guías y orientadores en el resto del proceso protagonizado por las estudiantes, así como de evaluadores.

El proyecto de trabajo tiene como eje central un itinerario didáctico por el casco histórico de la ciudad de Córdoba (ver Figura 1) para vivenciar y dar sentido a muchos de los contenidos teóricos que se dan en clase. La finalidad del itinerario es, por un lado dar a conocer el legado patrimonial del casco histórico cordobés y, por otro, mostrar las salidas fuera del aula como una herramienta didáctica elemental en el proceso de enseñanza aprendizaje para el alumnado en formación; recurso que, el día de mañana, podrá ejecutar con los discentes de educación infantil.

Figura 1. Diferentes momentos del itinerario didáctico de carácter patrimonial por el casco histórico de Córdoba. Molino y noria de los sotos de la Albolafia. a la izquierda. y entrada principal del Palacio de Viana. a la derecha

El proyecto se ha estructurado en los siguientes apartados:

- diseño y desarrollo del itinerario didáctico (ver Tabla 1)
- transposición didáctica
- cuestionario de coevaluación de la actividad

Diseño del itinerario didáctico		
Espacio: *Aula*	Docente: *Diseño y coordinación*	Tiempo: *2 semanas*
Procedimiento	- Tratamiento de los conceptos que integran el patrimonio, su potencial didáctico y su valor en el proceso de conservación y valorización. - Principales utilidades respecto a su acercamiento para el aula de infantil. - Organización del trabajo fuera del aula. Distribución de paradas en relación al número de subgrupos en el que se divide el grupo clase (8).	

Tabla 1. Planteamiento seguido en el diseño del itinerario didáctico

El diseño del itinerario y, sobre todo, los puntos de parada (ver Figura 2), están en relación con los subgrupos de prácticas establecidos al inicio de curso, que en esta actividad suman ocho. Sobre esta variable y la temática que va a trabajar cada subgrupo, se diseña el itinerario. Posteriormente, se otorga un tiempo de trabajo presencial en el aula así como no presencial de dos semanas, para que se puedan preparar los contenidos, la metodología, los recursos y materiales de las respectivas exposiciones para el día del itinerario.

Figura 2. Localización geográfica de los diferentes puntos de parada establecidos en el itinerario didáctico. Elaboración a través del programa Google Earth

Desarrollo del itinerario didáctico		
Espacio: *Casco histórico de Córdoba*		Docente: *Orientación*
Tiempo: una jornada		
Punto de parada		*Temática*
1	Palacio de Viana	Historia del lugar (época de construcción, principales elementos arquitectónicos, etc.).
2	Templo romano	Principales construcciones romanas en Córdoba. Organización social de los romanos. Vida diaria de un romano.
3	Plaza de La Corredera	Historia de La Corredera. La plaza como elemento socializador. La alfarería.
4	Plaza de Las Cañas	La artesanía en el mundo musulmán. Evolución de la artesanía hasta la actualidad.
5	Plaza del Potro	Patrimonio judío. Principales construcciones judías en Córdoba. Judíos referentes cordobeses.
6	Mezquita-catedral de Córdoba	Evolución histórica de la mezquita-catedral. Su importancia en el turismo actual.
7	Alcázar de los Reyes Cristianos	El alcázar de Córdoba. Los castillos de la provincia de Córdoba.
8	Molino y noria de La Albolafia	El agua para abastecimiento de Córdoba. Molinos y norias en el río Guadalquivir.

Tabla 2. Relación de puntos de parada previstos durante el itinerario didáctico, así como los contenidos temáticos asignados a cada una

En cada parada se ha fijado una temática a tratar por cada uno de los pequeños grupos de trabajo (ver Tabla 2). Estas temáticas vienen condicionadas, de una parte, por las cuestiones patrimoniales que caracterizan cada lugar y, de otra, por un determinado contenido de carácter patrimonial escogido como trabajo general de la asignatura. Por ejemplo, encontramos que, para la plaza de La Corredera, además de la función social e histórica de este entorno, también se pide al alumnado responsable que aborde la importancia alfarera de Córdoba; proceso análogo en la plaza de Las Cañas con la artesanía, el patrimonio judío cordobés en la plaza del Potro o los castillos de la provincia en el entorno del alcázar cristiano. Es decir, en algunos puntos la parada se ha utilizado para dar a conocer los principales rasgos del entorno e, igualmente, como "excusa" para detallar determinados temas que se incluyen en el trabajo práctico de la asignatura pero que no están reflejados directamente en ese lugar.

3. Resultados

Los grupos, por lo general, han contemplado los principales rasgos de los lugares visitados (las características constructivas, usos antiguos y actuales, su valor patrimonial respecto al entorno de la ciudad, uso actual como reclamo turístico y fuente de recursos económicos, etc.) e, igualmente, han expuesto las ideas fundamentales de su temática. Por su parte, ha existido una interesante variedad metodológica a la hora de exponer los diferentes contenidos: desde algunas teatralizaciones, como en Viana (donde los personajes iban señalando al resto del grupo las particularidades históricas del palacio) o los juegos de pistas relacionados con las características de la mezquita-catedral. Del mismo modo, los subgrupos han creado diferentes materiales para apoyar la exposición de sus contenidos: tarjetas de juego, imágenes visuales o una maqueta a escala del funcionamiento de una antigua noria (Figura 3). Es de destacar que, en la mayor parte de las paradas, se han establecido juegos de preguntas-respuestas para motivar al resto de la clase, captar la atención y dar respuesta al tratamiento de muchos contenidos.

Figura 3. Ejemplo de uno de los recursos desarrollados para acompañar la explicación de contenidos. En este caso, maqueta realizada para explicar el funcionamiento del molino y noria de los sotos de la Albolafia

Toda la información manejada por los grupos se ha recogido en una ficha didáctica, donde se debía exponer una breve descripción espacial y temporal de las características del punto de parada, la temática a tratar, la bibliografía y las referencias webs consultadas, así como el material gráfico utilizado o los recursos desarrollados para acompañar la explicación de los contenidos.

Tras la ejecución del itinerario, en una tercera fase se ha pedido la realización de una transposición didáctica para adaptar los contenidos expuestos en la salida por el entorno del casco histórico de Córdoba, a un posible alumnado de educación infantil. Para ello, se solicita a los grupos de trabajo que desarrollen un mínimo de tres actividades, divididas en función de la siguiente temporalización: previa, durante el desarrollo y después de llevar a cabo una ficticia salida fuera del aula.

Todos los grupos han estructurado la transposición, contemplando la justificación en relación a la orden curricular de educación infantil de la comunidad autónoma de Andalucía. Igualmente, han creado objetivos y criterios de evaluación para las diferentes actividades. La transposición, para cuya preparación han contado con un tiempo de dos semanas, es posterior a la realización del itinerario didáctico y se ha tenido que defender en el aula. Los ejercicios diseñados son de gran interés por su variedad y creatividad en algunos casos; las actividades previas contemplan el uso de imágenes, la

aparición de un "cofre misterioso" como elemento motivador, la realización de asambleas para detectar conocimientos previos y el uso de *Google maps* para realizar visitas virtuales a los puntos determinados con ayuda de la pizarra digital. Las actividades durante la propia salida muestran la realización de ejercicios motivacionales o de preguntas a través de la puesta en escena de una gymkana en el ejemplo de la mezquita-catedral. Respecto a las actividades posteriores, destaca el afianzamiento y repaso de ideas en asamblea, la decoración de materiales creados el día de la salida (en las temáticas de la alfarería y artesanía fundamentalmente), la creación y confección de un puzle a través de los elementos que componen la sinagoga de Córdoba o la elaboración de un perfume de azahar.

Como cuarto punto, todo el proceso ha sido evaluado por el alumnado a través de una ficha-cuestionario que contempla la recogida de un bloque de información de tipo cuantitativo, y otro de tipo cualitativo mediante la formulación de preguntas de carácter abierto. A pesar de que se trata de una muestra reducida (el grupo estaba formado por 26 alumnas), el interés reside en la recogida de información para realizar posibles adaptaciones de la propuesta y mejorar la actividad de cara a próximos cursos.

Respecto a los datos cuantitativos, estos se han agrupado a través de una escala Likert, que recoge seis cuestiones que aluden al interés de la propuesta para el alumnado en formación, la metodología diseñada por los docentes para dar a conocer los bienes culturales del entorno cercano, el tiempo destinado para la preparación de la salida, el tiempo de exposición que se ha otorgado en las paradas, la valoración de la propuesta como actividad motivadora y la idoneidad del itinerario respecto a la etapa de educación infantil.

En una escala de uno a cinco, la casi totalidad del grupo selecciona la opción más elevada en las variables expuestas anteriormente, considerando estas cuestiones muy adecuadas y apropiadas. Si bien, aparece una mayor diversidad de opiniones respecto a la temporalización destinada a la preparación de la salida y al tiempo de exposición de los contenidos en la propia parada, que se limitó a 15 minutos para poder cuadrar la actividad en una mañana.

También es interesante destacar que el 97% del alumnado considera este recurso muy adecuado para acercar a sus futuros estudiantes de educación infantil al patrimonio cultural presente en su entorno cercano.

Estas variables cuantitativas se han propuesto, igualmente, en formato de cuestión abierta, para profundizar en la evaluación de las mismas. Al respecto, algunas respuestas solicitan la realización del itinerario en dos días

diferentes o la práctica de un itinerario algo más reducido en cuanto a su espacio si bien, en este caso, las respuestas son contradictorias ya que también hay respuestas donde se agradece la cercanía de las paradas o la posibilidad de ampliar durante el itinerario los puntos de interés.

La mayoría del grupo resalta la actividad como un recurso dinámico, cuyo entorno de aprendizaje les resulta más motivador, despertando un gran interés por elementos cotidianos que hasta el momento eran poco conocidos y valorados. Además, al terminar el proceso, agradecen la puesta en marcha de una metodología diferente ya que se consigue un aprendizaje más significativo.

4. Conclusiones

Esta propuesta se está llevando a cabo en asignaturas relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales en Educación Primaria, con resultados de aprendizaje positivos (López et al, 2017; Medina et al, 2016). No obstante, es la primera vez que se propone en el ámbito de la materia de Patrimonio histórico-artístico y escuela, optativa del grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba. A pesar de ser un grupo reducido, la evaluación de las estudiantes refrenda la metodología de la propuesta de acercar al alumnado en formación al patrimonio histórico y cultural de una forma vivencial y activa.

El desarrollo de la tarea hace partícipe al alumnado de una forma directa en la mayor parte del proceso educativo; en la búsqueda y selección de la información, en la implementación de una metodología para presentar los contenidos al resto del grupo, la elección de materiales y recursos y utilizar, el control del tiempo y del escenario, etc.; lo cual se traduce en un aprendizaje más motivador y significativo.

Los resultados de la evaluación docente ofrecen unas conclusiones interesantes. Por un lado, la propuesta permite al alumnado un aprendizaje más significativo y útil de cara a su formación. Participan directamente en un recurso poco utilizado en su etapa formativa como es la del conocimiento del entorno de una forma directa a través de un itinerario didáctico. Por último, aprenden, a través de la metodología activa, las particularidades de muchos elementos que componen el patrimonio cultural que muestra el casco histórico de la ciudad de Córdoba; una propuesta que pueden trasponer hacia sus futuros alumnos y alumnas de educación infantil.

La coevaluación de las estudiantes permite, hasta cierto punto, confirmar la evaluación docente. La mayoría ve la propuesta motivadora y

muy válida para aprehender el patrimonio cultural. No obstante, es necesario considerar, a tenor de sus opiniones, los tiempos y espacios según la tipología del grupo clase, ya que estos factores pueden determinar una actividad repetitiva y con excesiva duración. Igualmente, es compartido el propósito de modificar y/o ampliar los diferentes puntos de parada, para dar a conocer y desarrollar el potencial educativo del casco histórico de la ciudad de Córdoba, un conocimiento pedagógico que debe redundar en su protección y puesta en valor desde edades tempranas.

Referencias bibliográficas

Calaf Masachs, R. (coord.). (2009). *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudio de caso*. Gijón: Trea.

Delgado Huertos, E., y Alario Trigueros, Mª. T. (1994). La interacción fuera del aula: itinerarios, salidas y paseos. *Tabanque: Revista pedagógica*, 9, 155-178.

Franco-Vázquez, C., y Huerta, R. (2011). La creación de una mirada urbana. La ciudad de Santiago de Compostela interpretada por el alumnado de magisterio, *Educatio Siglo XXI*, *29*(2), 237-254.

González Monfort, N. (2007). El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. En *Manual de educación primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)* (pp. 207-262). Sevilla: Wolters Kluwer.

Hernández Cardona, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En E. Ballesteros Arranz (coord.). *El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 455-466). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha y AUPDCS.

Medina Quintana, S., Arrebola Haro, J. C., Mora Márquez, M., y López Fernández, J. A. (2016). Propuesta de itinerario interdisciplinar en la formación del profesorado de Educación Primaria en el ámbito de las Ciencias Sociales y Experimentales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 31, 79-97. DOI: 10.7203/DCES.31.8058

Palma Valenzuela, A., y Pastor Blázquez, Mª. M. (2015). Patrimonio urbano e historia. Propuesta didáctica, *Revista de antropología experimental*, 15, 369-379.

Pastor Blázquez, Mª. M., Alonso Alberca, J. I., Luna Rodrigo, G., Jiménez-Ridruejo Gil, G., Rodríguez Cerezo, T. M., y Santisteban Cimarro, A. (2015). Propuestas didácticas de carácter interdisciplinar para la

enseñanza/aprendizaje del espacio y el tiempo en la educación infantil, *Didácticas Específicas*, 13, 87-104.

Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En J. Morales *et al. Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales* (pp. 157-169). Zaragoza: Arte.

Santisteban Fernández, A., y Pagès Blanch, J. (coords.). (2011). Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar. Madrid: Síntesis.

Valverde, F., Sequeiros, C., y Loma, M. (2001). La ciudad y el patrimonio urbano como forjadores de identidad. En J. Estepa, F. Friera, y M. R. Piñeiro (eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 579-586). Oviedo: KRK y AUPDCS.

Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto, *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 13-25.

¿ES POSIBLE INNOVAR LA PRAXIS ESCOLAR DESDE EL PRÁCTICUM? UN ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Xosé Manuel Souto González
xose.manuel.souto@uv.es
Universidad de Valencia

Uno de los problemas más repetidos en la investigación académica sobre educación es su escaso reflejo en la mejora de la práctica escolar. Uno de los momentos en que se puede establecer dicha relación entre investigación e innovación es en el momento del Prácticum, tanto sea en Educación Infantil, como Educación Primaria y Educación Secundaria. Por motivos de concreción y trabajo del autor nos centraremos en esta última etapa educativa.

1. Las preocupaciones institucionales

Las preocupaciones sobre este particular se han analizado desde posiciones teóricas (Coiduras et al., 2009; Escudero, 2009; Perrenoud, 2004, Schön, 1992), en las que se sistematizaba el registro de observación de la práctica escolar para entender la complejidad de la labor del profesorado de Secundaria, que debe combinar una tarea de propiciar la construcción de un conocimiento específico con la labor educativa del desarrollo integral de las personas (alumnado).

En el contexto empírico contamos con algunas observaciones académicas, que conocemos y que nos han servido para contrastar la situación española con otras más lejanas. El contraste entre España y Brasil (Santos, 2015 y en prensa) nos ha servido para abordar el estudio de las Prácticas desde la categorización de dichas observaciones, en las cuales queda de manifiesto que la percepción de las mismas por parte del alumnado, del profesorado externo y del profesorado universitario es muy diferente. Igualmente utilizamos el trabajo de Moner y Oller (2014) para entender la diversidad de situaciones en España en el Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de geografía e historia.

Tanto el alumnado en prácticas, como los tutores, coinciden en la falta de tiempo como factor determinante en la escasa formación en la praxis escolar. En el caso del Máster de la Universitat de València las encuestas de

satisfacción del alumnado también reflejan este hecho; sirva como ejemplo que la calificación que se concede a l a relación teoría/práctica se corresponde con una de las valoraciones más bajas del Máster (1,75 sobre 5, en el curso 2015/16). Es evidente que los 10 créditos universitarios (sobre un total de 60 del Máster) es un tiempo escaso para analizar los diversos aspectos de la comunicación escolar, la organización del centro, la programación de actividades o las labores de evaluación.

Entendemos también que el diagnóstico se debe matizar desde la perspectiva de la formación permanente; el tiempo disponible en las prácticas de formación inicial puede ser un m omento para abordar cuestiones que se analizan menos en el fragor de la tarea diaria. Una situación que coincide con lo que señala F. Santos (2015, p. 1112) en su estudio comparativo de España y Brasil, cuando señala que se ha superado la consideración técnica de la enseñanza con la ayuda de una valorización de las nuevas metodologías de enseñanza.

Ello implica un estudio de las actitudes, comportamientos y habilidades que manifiesta un alumnado de Secundaria en el momento de estudiar los contenidos educativos. Un diagnóstico coincidente con el que expresa Juan M. Escudero (2009, pp. 85-86): «conocer a fondo sus formas de pensar y aprender, incluso su mundo, intereses y motivaciones, sobre todo si la buena enseñanza aspira a desarrollar capacidades y motivaciones allí donde no abundan».

2. El ámbito de la investigación realizada

Para poder analizar la praxis escolar necesitamos precisar qué ámbito de actuación y objeto de conocimiento queremos abordar. En nuestro caso nos centraremos en la problemática que surge en el momento de la observación de la actuación docente en un centro de secundaria. Para ello es preciso conocer el contexto institucional que define las relaciones laborales y la estructura del centro escolar que determina la profesión docente. Pero una vez considerados estos elementos nos queremos centrar en el análisis del aula, pues aquí es donde transcurre la mayor parte del tiempo escolar de la actividad de los profesores y profesoras.

En consecuencia podemos determinar el problema de investigación de esta manera: "*la ausencia de criterios y técnicas para el análisis de la práctica docente determina la descripción superficial de la misma, sin abordar la complejidad de construcción del conocimiento y comunicación escolar*".

Entendemos que este obstáculo intelectual se puede transformar en un problema de investigación con una conjetura de resolución. Por una parte señalamos que la observación sistemática de un aula escolar, tras una reflexión del contexto teórico, permite identificar las habilidades y destrezas que se pueden potenciar desde la enseñanza para favorecer el aprendizaje del alumnado. Por otra parte hemos de señalar que la muestra que hemos utilizado para argumentar está validada por el carácter del impacto de la misma (Coe, 2002), pues la selección del alumnado había sido formado para analizar la práctica después de la observación. Y todo ello bajo las normativas derivadas del contexto institucional.

En el caso del Máster de Formación del profesorado de Secundaria en la Universitat de València la planificación del *Prácticum* consiste en un proceso establecido por la Administración educativa, para acreditar y seleccionar los centros escolares y sus correspondientes tutores. Este hecho supedita el momento de la elección de tutores externos a un m omento próximo a la Navidad, lo que incide en las fechas que pueden realizarse las prácticas en los centros de Secundaria[1]. Previamente los centros han tenido que presentar un proyecto de formación de alumnos en prácticas, que es evaluado en el mes de julio por una comisión donde participan miembros de la administración escolar y de la comunidad universitaria.

Un obstáculo institucional que se añade al de la falta de tiempo para preparar la formación de los tutores académicos y externos. En este sentido en el curso escolar 2016/17 hemos iniciado una tarea de formación conjunta con el profesorado de Secundaria, donde precisamente han acudido sobre todo el profesorado de la especialidad de geografía e historia[2]. M ás adelante, ya en el curso 2017/18 hemos programado dos seminarios de formación complementarios.

En el primer caso, con la ayuda del Servei de Formació del Professorat de la Conselleria d'Educació se ha programado un seminario semipresencial donde se abordan los planteamientos teóricos sobre el *Prácticum* y, sobre todo, el análisis de la práctica escolar en el caso de centros seleccionados. Al ser un seminario con apoyo en una plataforma on-line, la participación ha dado lugar a n umerosas intervenciones en las cuales se debate sobre las

[1] A ello se debe añadir que en Valencia el número de modalidades es de 21 y el número de alumnos matriculados se acerca o supera los 1000, como en este curso 2017/18 con 1050 alumnos.

[2] Se celebraron tres sesiones de formación en los meses de enero, febrero y marzo de 2017 que sentaron las bases para un trabajo conjunto, que parcialmente desembocó en el Primer Encuentro de Investigación e Innovación educativa en geografía e historia.

características de un profesor/a de Secundaria y en la manera de formarse como tal[3].

En el segundo caso se organiza la formación con la colaboración del *Servei de Formació Permanent de la UV*, y en ella contamos con la ayuda de miembros de la comunidad escolar de Secundaria, que explican la organización de los centros y la influencia de la diversidad en las aulas[4].

Estas dos acciones nos deberán permitir conocer con más precisión la cultura profesional que se proyecta sobre el alumnado y valorar cómo influyen los resultados de las investigaciones en las propuestas de innovación, además de conocer mejor las expectativas de cada una de ellas respecto a la formación inicial. Sin embargo, pese a la voluntad de mejorar el ambiente profesional persisten los obstáculos; así el escaso reconocimiento de la labor de tutores del *Prácticum* en el concurso de traslados o la falta de compensación de este tiempo por otros del sistema escolar[5]. Todas estas circunstancias influyen, sin duda, en el momento de afrontar las tareas encomendadas respecto a la formación inicial del alumnado en prácticas.

3. Las expectativas del alumnado

En este artículo queremos centrar nuestra atención en el análisis de las expectativas del alumnado; hemos utilizado las referencias que sobre ello han realizado Santos (2015) y Moner y Oller (2014), así como las diferentes encuestas que hemos realizado en clase, que han permitido organizar grupos de debate. Los trabajos realizados nos plantean algunos dilemas: las ciencias sociales son conocimientos dinámicos, pero poco precisos para abordar una nueva forma de enseñar; el significado docente del profesor de geografía e historia en los centros supone analizar las inquietudes de los adolescentes, además de implicarse en la dinámica del centro y buscar una relación entre la teoría epistemológica y la práctica del aula.

[3] Dicho Seminario ha comenzado el día 25 de octubre de 2017 y se desarrolla hasta el 24 de enero de 2018 con 20 horas on-line y 10 presenciales. Para dicho Seminario se han seleccionado 30 personas que debían disponer de experiencia en la labor de tutorización.

[4] El curso se ha programado para el mes de enero de 2018 en el propio edificio del Máster. Los temas propuestos abordan la organización del centro, tutoría y orientación pedagógica, los programas específicos de innovación y las relaciones con las familias.

[5] Así se ha hecho constar por el profesorado asistente a estos cursos; por ejemplo que sólo se puntúa como 0,10 puntos la tarea de 150 horas de tutorización y, en cambio, con 2,5 puntos las publicaciones; la ausencia de pago por su labor como tutores de las universidades públicas y sí en el caso de las privadas, la imposibilidad de contabilizar estas horas como actividades complementarias en el horario del centro, etc.

Pero estas expectativas se simplifican al considerar que para ser un buen profesor de Secundaria son precisas unas cualidades de tipo genérico[6]. Presentamos una pregunta que hemos trabajado con alumnos a través de debates sobre la formación inicial del futuro docente de la enseñanza básica en el área de ciencias sociales, geografía e historia (tabla 1). Las personas tenían que valorar en cada ítem la importancia que concedían a cada caso (escala Likert); posteriormente cuantificamos los resultados y realizamos el análisis. De ellos se deduce que la capacidad para seleccionar los contenidos educativos y el carisma para mantener el orden de la clase son los más valorados (ver tabla 1), en coincidencia con los resultados de otros grupos de contraste, si bien en el caso del Máster la preocupación por el control de la clase es superior al registrado en otros casos.

Ítems	Grado	Máster	Otros centros (STG,POA,CALI)
Su competencia para relacionarse con las familias de los alumnos	328	285	180
Su capacidad para seleccionar los problemas sociales y ambientales que se estudiarán en los contenidos educativos	**581**	**584**	**329**
Su aptitud para secuenciar las actividades didácticas en un tiempo determinado	367	358	198
Su carisma para controlar el orden de la clase y evitar un mal ambiente	371	441	227
Su contribución al desarrollo del proyecto educativo del centro escolar	320	377	193

Tabla 1. Encuesta realizada entre futuros profesores. ¿Cuáles serían las competencias más importantes de un profesor de Geografía e Historia? Debes poner 1º, 2º, 3º, 4º y 5º según lo que tú pienses por orden de importancia. Fuente: Elaboración propia con datos obtenidas en cursos de formación

[6] Los resultados que exponemos en dicha tabla 1 se corresponden con 187 alumnos del Máster de los cursos 2011/12; 2013/14; 2014/15; 2015/16; 2016/17; 2017/18; 163 alumnos de 4º de Grado de Magisterio de los cursos 2014/15 y 2015/16 y 83 alumnos de Grado de Educación Primaria de Santiago, además de alumnos de máster de Porto Alegre (Brasil) y Cali (Colombia) de fechas semejantes.

Para saber seleccionar dichos problemas es preciso formarse en los contenidos didácticos de la materia y no sólo en los hechos o conceptos; además es preciso conocer la manera de relacionarse entre sí los conceptos en una explicación teórica. Pero ello no es evidente, como se apunta en una investigación anterior (Moner y Oller, 2014, p. 589) que señala la persistencia de la idea de considerar que para enseñar lo importante es la ciencia de referencia, mostrando dudas sobre el conocimiento didáctico necesario.

En todo caso parece que la selección de los contenidos está regida por una interpretación de los hechos sociales y ambientales del profesorado y que su carisma está determinado por su autoridad en el momento de organizar las tareas del aula. Una relación que significa que existe una concepción educativa de la materia que se enseña. Pero como veremos dicha cohesión no es fácil de encontrar en la praxis escolar.

4. La planificación del Prácticum en la modalidad de Geografía e Historia.

La experiencia adquirida en los años transcurridos entre 2009 y 2017 nos ha permitido planificar con más precisión las tareas previas a la visita a los centros escolares, lo cual nos permite valorar con más precisión las encuestas y entrevistas realizadas en el trabajo de campo, a la par que conocer algunos aspectos del comportamiento del alumnado en prácticas respecto a la profesión docente[7].

Así la interpretación de la guía docente nos ha permitido precisar los criterios de evaluación y los parámetros de calificación entre el tutor externo y el tutor académico[8]; los documentos iniciales y las sesiones conjuntas nos han permitido precisar las orientaciones al alumnado. Por último, las visitas a los centros nos han facilitado la creación de una red social de profesores de prácticas que, con el grupo de docentes del proyecto Gea-Clio, supone el mejor caudal para poder analizar la praxis escolar.

La observación de la práctica en las aulas de Secundaria no es una tarea fácil de realizar. Para orientar al alumnado realizamos una sesión previa[9], en

[7] Así en las sesiones de debate y valoración de las prácticas ya existe un análisis más específico de las tareas observadas en clase y no solo la descripción del ambiente general. Con todo predomina una visión superficial de las actividades escolares.

[8] Obviamente utilizamos el masculino genérico.

[9] Dicha sesión se realiza el día anterior a empezar las visitas a los centros escolares. En ella mostramos un conjunto de protocolos de observación, utilizando como referencia el trabajo de E. Cano (2005).

la cual mostramos diferentes instrumentos de observación de la realidad de los centros de secundaria: entrevistas, planos de aula, encuestas, estadísticas del barrio o pueblo, análisis de la documentación oficial y la propia observación "in situ". Un trabajo específico lo realizamos sobre la configuración espacial del centro: los *espacios vividos* por el alumnado, *la percepción* del aula como espacio de disciplina escolar y la propia *concepción del espacio arquitectónico*, que condiciona la luminosidad del aula, la movilidad de las personas y condiciona la organización de tareas curriculares.

Una vez realizada la observación en los centros escolares analizamos en otra sesión una puesta en común (dos/tres horas) con una encuesta de 47 ítems, en los cuales seleccionamos los aspectos más controvertidos. Dada la brevedad de esta comunicación hemos seleccionado sólo seis ítems[10]; como criterio hemos utilizado aquellas cuestiones en las cuales ha existido más divergencia en la observación del alumnado. La praxis analizada correspondía a la observación de su tutor/a escolar y también a su programación y ejecución de tareas, como vamos a comentar (ver Tabla 2).

En primer lugar hemos debatido sobre la selección de los contenidos como problemas sociales, que era una de las competencias señaladas por el alumnado como constitutiva de la profesión; sin embargo, casi la mitad del alumnado que ha participado en estas dos sesiones de trabajo no ha observado dicha tarea en las programaciones escolares. Una actividad que ellos/ellas (el alumnado) tampoco han considerado en el momento de seleccionar los contenidos. Ello es paradójico, pues como hemos dicho una de las características sobresalientes de un profesor de geografía e historia residía en su capacidad de seleccionar estos problemas. Esta contradicción es la que nos ha permitido cuestionar las rutinas docentes y la dificultad de interpretar el marco legal.

En segundo lugar aparece un ítem en relación con el aprendizaje constructivista. Más allá de las declaraciones de intenciones no se ha observado la concreción de las ideas individuales en un guión colectivo. Este ítem se ve reforzado por aquel otro en que se indica que los contenidos no se organizaban en relación con las respuestas del alumnado, lo que supone una negación de la estrategia dialéctica. Aquí el problema que se suscita es la

[10] El número de alumnos que ha participado en estas sesiones ha sido de 57, de dos cursos académicos (2015/16 y 2016/17). Las sesiones se realizaron en abril de 2016 y 2017.

oposición entre el aprendizaje individual y la enseñanza colectiva. ¿Cómo resolver este dilema?[11].

Otro problema que nos ha remitido a una clarificación teórica es la que se corresponde por los aspectos técnicos del aprendizaje, entre los que señalamos la necesaria jerarquía conceptual de los hechos analizados y la formulación de objetivos de aprendizaje. En los debates que hemos mantenido hemos comprobado que es complejo entender para el alumnado de prácticas la diferencia entre contenidos sustantivos de la materia (hechos conceptuales por observación o abstracción[12]) y la manera de organizar la explicación con la ayuda de conceptos estructurantes. Por último hemos visto que existen problemas en diferenciar evaluación y calificación, en especial en relación con la participación del alumnado en la misma.

Item	SI	NO	NS/NC
Se seleccionan los contenidos en la programación para formar bloques de contenidos que sean problemas sociales o ambientales. Existen conceptos estructurantes	30	24	3
Se proponía la realización de un guión de trabajo donde el alumnado planteaba cuáles eran los temas a tratar	7	48	2
Se organizaban los contenidos a p artir de las respuestas del alumnado, haciendo mapas conceptuales o esquemas	32	21	4
Se seleccionaban los contenidos como bloques explicativos de problemas(*)	8	22	1
Existía una jerarquía conceptual: conceptos estructurantes, significativos, por definición y observación	27	24	6
Hay un uso de estrategias y procedimientos de autoevaluación y co-evaluación en grupo que favorecen la participación de los alumnos en la evaluación	31	20	8

Tabla 2. Encuesta de valoración de la observación de aula. (*)Datos de un solo un curso escolar Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en encuesta del alumnado del Máster

5. Conclusiones

El estudio de la praxis escolar desde el Prácticum es una tarea compleja, pero posible. Las reuniones que hemos mantenido con profesores de Educación Primaria y Secundaria nos indican que es preciso organizar una secuencia de profundización en el análisis, para lo cual es preciso disponer

[11] Los dilemas del profesorado y los diarios del profesorado se han trabajado anteriormente (Souto. 1998)

[12] Esta diferenciación ya la había señalado de una manera muy clara Norman Graves (1985).

de habilidades de observación y participación. No sólo llega con la buena voluntad, también es preciso un compromiso institucional y un análisis de la praxis con técnicas adecuadas.

Para poder valorar las expectativas del alumnado contamos no sólo con los debates que se han mantenido en las aulas, sino las memorias que presentan una vez finalizado el período de Prácticas[13]. Estos documentos nos permiten categorizar las observaciones realizadas que, con el contraste establecido en los grupos de discusión, nos facilita el análisis de la praxis escolar.

En primer lugar hemos definido el contexto de la comunidad escolar como condicionante del trabajo docente. Para ello es imprescindible una actitud de compromiso con la praxis, como señala un alumno (Víctor Navarro):

> He entendido que no hay excusas que valgan en la educación si tu manera de entenderla tiene al alumno en centro de ésta y no la ley, ni los contenidos. He podido presenciar profesores que por su edad, más o menos próxima a la jubilación, podrían seguir dando clase,… siendo partícipes de las nuevas metodologías… (página 15).

Pero al mismo tiempo un análisis de las segregaciones sociales que se producen en el marco escolar, que son más profundas que los grupos que se establecen dentro del centro escolar, como nos recuerda Quim Ruiz y que significa que las familias saben aprovechar en sus intereses la organización escolar, que se rebela contra la hegemonía social y cultural, como podemos apreciar en estas frases:

> Això, bé ho sabem, no és casual, sinó que aquestes jerarquies responen a un seguit de criteris organitzatius que els pares i mares coneixen bé i utilitzen com a filtre classista: grups de línia en valencià, grups amb religió, primer idioma francès, etc. En un intent de modificar aquest fet, aquest any el centre ha decidit *col·locar* alumnes considerats problemàtics (repetidors, amonestats, etc.) en grups considerats *bons* (página 5).

[13] Hemos utilizado como referencia las *Memorias del Prácticum* de los alumnos y alumnas: Rebeca Catalá (2014-15), Joaquim Ruiz Vázquez y Jorge Ramón Ros (2015-16) y Víctor Navarro (016-17). He utilizado estos ejemplos por haber sido el tutor académico de dichos alumnos y permitir ellos y ella su uso público

En segundo lugar aparecen las observaciones de los espacios escolares, donde hemos sabido triangular los sentimientos del espacio vivido escolar, con las percepciones de las representaciones, estereotipos y rutinas de las aulas y centros, que han sido concebidos desde las administraciones y equipos de arquitectura e ingeniería; como recoge la memoria de Quim Ruiz:

> Observant els patis, un espai molt més expansiu i proclíu a l'activitat física, hem observat que passa el contrari, els homes ocupen la centralitat mentre que les dones són desplaçades als marges a una dinàmica que ja ha estat estudiada (página 10).

En tercer lugar aparece la observación del aula, para lo cual es preciso un conjunto de instrumentos técnicos para confeccionar planos de cada clase y ver las interacciones entre alumnos y docentes, como señala Rebeca Catalá.

> Lo más complicado que he constatado de las tareas del profesor es ajustar el contenido al tiempo… por otro lado, la confección de los exámenes. Me resultó complicado confeccionar cuatro preguntas con las que el alumno pudiera demostrar todo lo que había estudiado… (página 16).

Y sobre todo, pero no por último, son las reflexiones valorativas del alumnado del Prácticum las que nos estimulan para seguir innovando. En este sentido la lucha contra las rutinas es un desafío que se transmite desde las memorias realizadas.

> Tinc la sensació de no haver pogut desafiar com volia alguns de les *inèrcies escolars* que més em preocupaven: la jerarquia professor-alumne, la unidireccionalitat educativa i l'avaluació tradicional (página 13).

El estudio de la praxis escolar pone a prueba las rutinas y por eso es muy importante fomentar la actitud del trabajo colaborativo, pues la profesión docente, con las urgencias diarias, nos hace encerrarnos en las aulas sin posibilidad de contraste de nuestra actividad con otros adultos. Por eso es relevante la experiencia de Jorge Ros, que comparte su experiencia de observación y análisis con su compañero de prácticas y con la profesora del centro donde las realiza:

La perspectiva de mi compañero de prácticas sobre esta experiencia visual puede ayudarnos a entenderlo. Él consideraba que se habían roto los marcos tradicionales y mediáticos que constriñen la enseñanza de los conflictos bélicos en Secundaria… (página 14).

Tal y como había previsto mi compañero y la tutora, los alumnos se lanzaron a preguntarme sobre la validez de sus temas concretos. La repentina capacidad de elección y la ausencia de límites estrictos de forma y contenido parecía abrumarles: no confiaban en su creatividad a la hora de afrontar la actividad (página 16).

Referencias bibliográficas

Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents. Guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Barcelona: Graó.

Coe, R. (2002). It's the Effect Size, Stupid. What effect size is and why it is important, *Paper presented at the British Educational Research Association annual conference*, Exeter, 1214. September. Disponible en http://www.cem.org/attachments/ebe/ESguide.pdf] (fecha de consulta 16/12/2017)

Coiduras, J.L, Gervais, C., Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educar*, 44, 11-29.

Escudero Muñoz, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.

Graves, N. (1985). *La enseñanza de la geografía*. Madrid: Visor.

Moner, C., y Oller, M. (2014). Las expectativas de los estudiantes ante el prácticum del máster de formación del profesorado de la especialidad de Geografía e Historia. En Pages, J., y Santisteban, I. (eds), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro y aprendizaje de las ciencias sociales, Vol. 2* (pp. 583-591). Barcelona: UAB-AUPDCS.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia el nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: MEC, Paidós.

Santos, M. F. Pinheiro (2016). A educação geográfica na formação inicial em Geografia. En R. López Facal (ed.) *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales.* VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano (pp. 1112-1121). Santiago de Compostela.

Santos, Maria F. Pinheiro (en prensa). El prácticum en geografia: un locus para problematizar la formación inicial docente. En D. Parra y C. Fuertes (eds.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Souto González, X. M. (1998). El diario del profesor como instrumento de valoración, En Vera Ferre et alii (edit.), *Educación y Geografía. Actas de las IV Jornadas de Didáctica de la Geografía* (pp. 265-272). Alicante: AGE y Universidad de Alicante.

LOS CONOCIMIENTOS SOBRE EL TIEMPO HISTÓRICO Y SU REPRESENTACIÓN EN EJES CRONOLÓGICOS DEL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Silvia Medina Quintana
smedina@uco.es

Francisco Valverde Fernández
dc1vafef@uco.es

Universidad de Córdoba[1]

Favorecer la adquisición de los conceptos temporales y el dominio del tiempo histórico y su representación es uno de los retos más significativos a los que debe enfrentarse el profesorado de Ciencias Sociales en Educación Primaria.

La comprensión y dominio del tiempo histórico, dado el nivel de abstracción que conlleva, implica múltiples dificultades al alumnado, y el hecho de que sea un producto cultural conlleva que la adquisición de tales conceptos y su manejo deben ser aprendidos, debiendo empezar este aprendizaje en la infancia.

Esta premisa conlleva que el alumnado, al finalizar su etapa formativa preuniversitaria haya conseguido aprehender los diferentes conceptos temporales y desenvolverse con soltura en el manejo del tiempo histórico. Pero, conscientes de que nuestro alumnado no manejaba dichos conceptos, por una continua constatación en el día a día de nuestra labor docente, nos hemos planteado la necesidad de profundizar en la magnitud de este hecho.

El problema se plantea cuando estas premisas no se cumplen y el alumnado universitario presenta carencias formativas importantes.

El presente estudio ha sido realizado entre 149 estudiantes del 3er curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación

[1] Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de investigación PATTERN. Patrimonio Arqueológico, Nuevas Tecnologías, Turismo, Educación y Rentabilización Social: un Nexo Necesario para la Ciudad Histórica, concedido por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la Sociedad, convocatoria 2015, Modalidad 1 (HAR2015-68059-C2-1R).

de la Universidad de Córdoba, en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria, a lo largo del curso 2016-2017.

1. Fundamentación teórica

El concepto de tiempo es uno de los aspectos fundamentales que aborda la Didáctica de las Ciencias Sociales (Trepat y Comes, 1998; Sánchez Agustí, 2006) y, en Educación Primaria y Secundaria, esta disciplina se plantea como objetivo que el alumnado adquiera el manejo de las categorías temporales y la comprensión del tiempo histórico (Galindo, 1997; Torres, 2001; Cruz Rodríguez, 2004). Por este motivo es imprescindible que el profesorado en formación maneje estas categorías, para poder, en un futuro, trabajarlas en el aula de Primaria (Palma, 2013).

En relación con el proceso de aprendizaje por parte del alumnado del tiempo histórico, algunos análisis se han centrado en cómo se trabaja este en los libros de texto (López Díaz y Llull Peñalba, 2017) pues, como se ha dicho, la adquisición de las nociones temporales y espaciales son fundamentales a lo largo de la etapa de Primaria (Santisteban y Pagès, 2011). En este sentido, es de destacar que gran parte de los contenidos para trabajar el tiempo histórico en los manuales escolares estaban relacionados con la cronología y las nociones temporales (López Díaz y Llull Peñalba, 2017). Como ya estableciera Pozo hace unas décadas (1985), es imprescindible trabajar la cronología sin olvidar la importancia en este proceso de las relaciones causa-efecto, si bien en este análisis nos hemos centrado en el manejo de los conceptos temporales.

El empleo de referencias gráficas para favorecer la comprensión del tiempo histórico, como las líneas del tiempo o ejes cronológicos, es un recurso que se ha utilizado tradicionalmente y que sigue resultando efectivo (Badia *et al*, 2013; López Díaz y Llull Peñalba, 2017). Es esa representación espacial, en relación con las habilidades matemáticas, la que permite estructurar y comprender el tiempo histórico, de ahí la importancia de trabajar las líneas del tiempo (Fernández-Rufete y Fernández-Rufete Navarro, 2017).

Igualmente, además de adquirir el manejo de las categorías temporales, es necesario realizar actividades que permitan la reflexión de los futuros maestros y maestras sobre el convencionalismo en el establecimiento de las edades históricas (Gavaldá, Pons-Altés, 2016). Entendemos la historia como algo más que una sucesión de fechas y acontecimientos, pero, sin menoscabo de su capacidad para reflexionar sobre la construcción del pasado (Grau

Ferrer, 2014), es innegable que el futuro profesorado de Educación Primaria debe manejar algunos hechos históricos relevantes, así como dominar la representación del tiempo (Santisteban, 2006).

2. Objetivos y metodología

El objetivo principal que perseguíamos cuando nos planteamos este estudio era conocer el manejo del tiempo histórico que tiene nuestro alumnado de 3° del Grado en Educación Primaria; es decir, conocer el nivel alcanzado a lo largo de su etapa formativa en la adquisición de los conceptos relacionados con el tiempo histórico y su representación en ejes cronológicos. Otro objetivo, que viene de la mano del anterior, era averiguar el grado de conocimiento general sobre la Historia, a través de los acontecimientos.

Con tal propósito, el primer día de clase de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria se les pidió que realizaran dos líneas del tiempo, para lo cual se les entregó papel milimetrado y las siguientes instrucciones.

En el primero de estos ejercicios se les pedía que eligieran dos acontecimientos de cada una de las edades en las que tradicionalmente se divide la Historia, dándoseles como horizonte temporal lejano el año 1100 (considerado habitualmente como el año de la fundación de Cádiz), y que los colocaran en una línea del tiempo incluyéndolos en la edad histórica a la que perteneciera cada uno. Con este ejercicio pretendíamos, de un lado, averiguar los conocimientos de historia de nuestro alumnado y, de otro, conocer su capacidad de representar adecuadamente en un eje cronológico los hechos históricos que citaran.

En el segundo debían colocar en una línea del tiempo nueve acontecimientos históricos, de los que se les facilitaba la fecha en la que tuvieron lugar (ver Tabla 1).

Acontecimiento	**Fecha**
Instauración del Califato de Córdoba	929
Muerte de Carlos II de España	1700
Nacimiento de Séneca	4 a.C.
Conquista de la actual Ciudad de México por Hernán Cortés	1521
Inicio de la I República española	1873
Fundación de Roma	753 a.C.
La Hégira	622

Conquista de Córdoba	1236
España gana el Mundial de Fútbol	2010

Tabla 1. Acontecimientos históricos del ejercicio nº2

Para la valoración de los dos ejercicios hechos por el alumnado, se ha realizado un análisis tanto cualitativo como cuantitativo de los datos recabados, como se verá en el siguiente apartado. Para llevar a cabo dicho análisis se han tenido en cuenta aspectos relacionados con el conocimiento de la Historia, siempre con el objetivo de averiguar el manejo del tiempo histórico por el grupo de estudiantes.

3. Análisis e interpretación de los datos

3.1. El conocimiento de la historia

Como hemos apuntado, en el ejercicio 1 se pidió a cada estudiante que eligiera dos acontecimientos históricos de cada una de las edades en las que tradicionalmente se ha dividido la historia, y que los colocaran en una línea del tiempo ubicándolos dentro de la Edad a la que cada cual perteneciera.

En lo que se refiere a conocimientos de historia el resultado no ha sido, como esperábamos, optimista. Contábamos con 149 estudiantes, cada uno de los cuales podía nombrar hasta ocho acontecimientos históricos, tanto de la Historia Universal como de la de España. Según esto, nuestro alumnado podría haber dado 1.192 respuestas en total, y ha dado 412, que es el 34,6% de las posibles.

Pormenorizando, podemos afirmar que casi tres cuartas partes del alumnado, el 72,7%, no es capaz de indicar más de cuatro acontecimientos históricos acompañados de sus correspondientes fechas, y que el 16'4 % no es capaz de mencionar ni un solo acontecimiento con su fecha (ver Gráfico 1). Por otro lado, llama la atención el hecho de que solo 7 personas, el 4,7%, hayan nombrado los ocho acontecimientos históricos que se les pedía, aunque sin ser capaces de colocarlos en la edad histórica a la que pertenecían, como era preceptivo.

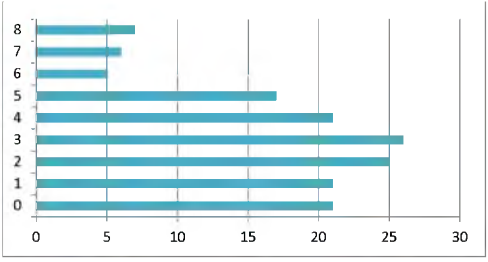


Gráfico 1. Número de acontecimientos puestos por el alumnado en el eje cronológico 1

Además de esta escasez de respuestas, otro hecho viene a corroborar las carencias formativas que presenta nuestro alumnado en historia. Nos estamos refiriendo al escaso número de acontecimientos históricos a los que son capaces de aludir sin la ayuda de material bibliográfico o digital.

Pero es más significativo aún si analizamos los datos aportados por los discentes teniendo en cuenta las edades históricas a l as que pertenecen. Según este criterio, podemos observar, como se refleja en la Tabla 2, que de la mayoría de los acontecimientos citados, 23, casi tres cuartas partes de los mismos, se enclavan dentro de la Historia Contemporánea.

	Nº	%
Historia Antigua	3	9,4
Historia Media	2	6,3
Historia Moderna	4	12,5
Historia Contemporánea	23	71,8
TOTAL	32	100

Tabla 2. Distribución por edades históricas en el ejercicio nº2

De Historia Antigua solo mencionan tres acontecimientos, y dos de ellos son los que hacen referencia al nacimiento y la muerte de Cristo. En lo que a la Edad Media, de las 20 personas que mencionan algún acontecimiento, 19 hacen referencia a la entrada de los musulmanes en la Península, y solo una hace referencia a un suceso diferente: la batalla de las Navas de Tolosa. En la Edad Moderna el caso es parecido. Hay un suceso

que acapara todas las respuestas: el "Descubrimiento" de América, que es citado por 76 de los 79 estudiantes que hacen referencia a un suceso de esa etapa de la historia. Al hilo de este dato, podemos señalar que no es casual que los hechos más citados correspondan a una visión historiográfica tradicional, como las conquistas políticas y militares, o que se emplee ese término para la americana.

La edad de la historia con mayor número de referencias es la Contemporánea, de la que llegan a citar hasta 23 acontecimientos diferentes (casi dos tercios del total de los hechos históricos aludidos). Esto posiblemente se deba a la influencia de los planes de estudios, y concretamente de las pruebas de acceso a la Universidad. Esta circunstancia explica que tres de los cuatro sucesos más citados por el alumnado en las encuestas correspondan a esta edad de la Historia, que son: la Constitución de 1812, la Guerra Civil y la Revolución Francesa, que acaparan 195 citas de acontecimientos, es decir el 47,3% del total y el 71,2 % de las citas de Contemporánea. Estos tres acontecimientos, sumando las citas del descubrimiento de América, engloban casi dos tercios de las respuestas dadas por el alumnado, el 65,5%.

Llama la atención la frecuencia con la que este hace referencia a la Constitución de Cádiz, citada 64 veces, lo que lo convierte en el acontecimiento más citado después de la Guerra Civil de 1936 y el descubrimiento de América, máxime si lo comparamos con las veces que se hace alusión a la Constitución actual, solo 12.

En cuanto a la preponderancia del número de acontecimientos citados relacionados con la Historia Universal o con la Historia de España, no se aprecia diferencia, ya que se nombran 16 acontecimientos de cada uno de los casos.

De todo ello podemos concluir que los sucesos históricos tanto de la Edad Antigua, como de la Media y de la Moderna no son conocidos para gran parte de nuestro alumnado y que solo del mundo contemporáneo tienen cierto conocimiento regular.

3.2. La representación del tiempo histórico

Otro asunto relacionado con las edades de la historia es el que indica el nivel de conocimiento y compresión que nuestro alumnado tiene de las mismas y su capacidad de ubicarlas correctamente en el tiempo histórico.

Sobre este particular cabe recordar que le pedíamos que pusieran dos acontecimientos de cada una de las edades de la historia. Con esto queríamos comprobar no solo sus conocimientos de historia sino ver su

dominio del tiempo histórico y si eran capaces de moverse en él con soltura, ubicando cada acontecimiento en la Edad correspondiente.

Los datos que ha arrojado este ejercicio son significativos. En primer lugar llama la atención que no haya ningún estudiante que sea capaz de poner los dos sucesos que se le pedía en la edad correspondiente de la historia. La mayoría pueden poner un número determinado de sucesos pero sin seguir las normas establecidas, es decir, que los distribuyen desproporcionadamente en las diferentes edades, por ejemplo: pueden poner los ocho sucesos, pero no dos a dos en cada edad, sino en una uno, en otra dos, en otra ninguno y en la otra cinco.

También se dan casos en los que pueden poner un suceso con su fecha pero en la edad que no les corresponde o, sencillamente, poner los sucesos aleatoriamente, como si no existieran las edades.

A la vista de los datos debemos concluir que la división de la historia en Edades no es tenida en cuenta por nuestro alumnado. La mayoría, un 83%, no intuye esta división ni entienden su significado. El 7,5 % sí tiene idea de que existen las edades de la historia pero no puede enclavar en ellas los sucesos correspondientes. Por último, hay otro 7,5 % capaz de ubicar algún suceso histórico en su edad correspondiente y un 2 % cuyas respuestas no se han tenido en cuenta porque no respondían a criterios medibles.

Este problema de las edades de la historia nos introduce de lleno en el de la representación del tiempo histórico que tiene nuestro alumnado. Para conocerlo le proporcionamos un listado de acontecimientos históricos, con sus correspondientes fechas, pertenecientes unos a la era cristina y otros a la era anterior a Cristo, y se les pedía que los situaran en un eje cronológico.

En este ejercicio no le pedimos, intencionadamente, que situaran el año "0" en el eje, para ver cuántos sentían la necesidad de ponerlo como hito diferenciador de ambas eras. Solo ocho personas de las 148 que realizaron esta encuesta, el 5,4 % del total, lo señalaron, aunque hubo otro pequeño grupo que, aunque no indicaban el año cero, sí ponían una marca que indicaba la separación de Eras.

Esto indica que la mayoría del alumnado no tiene desarrollado el concepto de era histórica. Este desconocimiento viene refrendado por el hecho de que 17 estudiantes, el 11,5 %, sitúen la Hégira antes de Cristo, lo que nos indica que no conocen el acontecimiento ni el cambio de era a la que dio lugar.

Otro problema relacionado con la representación del tiempo histórico es el de la proporción. Es evidente que a la hora de representar el tiempo

histórico se hace necesario establecer una proporción para evitar una distorsión en la relación existente entre el tiempo y el espacio.

En este sentido, solo nueve de los 148 encuestados, el 6,1 %, establecen una proporción, y solo un estudiante indica la escala que ha utilizado para establecerla. El resto no utiliza proporción a la hora de realizar el eje aunque hay quien intenta reflejarla porque son conscientes de que a diferentes periodos en el tiempo deben corresponder diferentes porciones en el espacio. Así, 23 estudiantes, el 15,5 %, se limitan a representar los hechos de una forma constante en el espacio, independientemente de que el tiempo transcurrido entre ellos sea diferente; eligen una escala constante, que repiten sin tener en cuenta los distintos lapsos de tiempo existentes entre los diferentes acontecimientos. El resultado es una línea del tiempo en la que los acontecimientos se distribuyen uniformemente pero que no refleja la proporción temporal que debería existir en la ubicación de los mismos.

Por lo demás, la casuística es muy variada, pero en la mayoría de los casos se ponen de manifiesto las carencias que presenta gran parte de nuestro alumnado en lo que hace referencia al dominio de los conceptos temporales y a la representación del tiempo histórico. Así hay quienes se limitan a ordenar los acontecimientos del más antiguo al más moderno, sin establecer, ningún tipo de proporción. Otros, 21 estudiantes (el 14,2 % del total), se conforman con hacer una relación aleatoria de acontecimientos sin indicar su fecha o, sencillamente, a dibujar el eje sin establecer en él ningún acontecimiento.

4. Conclusiones

Para finalizar, planteamos un balance de los datos analizados en los ejes cronológicos así como una serie de reflexiones al respecto.

La mayoría de los estudiantes participantes en el estudio no tiene un nivel adecuado de conocimientos históricos, ya que no han podido citar ocho acontecimientos históricos, con su correspondiente fecha. Esta ausencia es especialmente notoria en las Edades Antigua, Media y Moderna, ya que apenas han nombrado hechos de estos períodos; por el contrario, en la etapa contemporánea ha habido cierta variedad de acontecimientos.

En este sentido, se puede señalar que los hitos históricos a los que hacen referencia responden a una historiografía tradicional que, por ejemplo, emplea el término "Descubrimiento" para referirse a la conquista de América o donde abundan los hechos bélicos.

Por otra parte, cuando se aborda el tiempo histórico es necesario hacer referencia a las eras, idea que, como se ha visto, no ha quedado reflejada en gran parte de las líneas realizadas. No hay una noción clara en el manejo de las eras ni tampoco en las edades históricas.

Además, ha sido muy escaso el uso de una escala adecuada para establecer la proporción temporal, es decir que, en general, no se ha tenido en cuenta la relación entre tiempo-espacio a la hora de representar el periodo entre acontecimientos.

Como la aprehensión del tiempo no es algo biológico que se adquiera espontáneamente por la maduración del individuo, sino que es una cuestión cultural, hay que aprenderlo para poder dominarlo, de ahí que la escuela sea el lugar ideal donde desarrollar estos conocimientos.

Los ejercicios realizados ponen de manifiesto que nuestro alumnado presenta unas carencias en su formación académica en lo que se refiere al aprendizaje de los conceptos relacionados con el tiempo histórico y con las técnicas necesarias para su representación.

Cabe señalar que, tras el desarrollo del cuatrimestre, los resultados en la evaluación fueron mucho más positivos que los iniciales, presentados en este análisis. Por eso tenemos que contribuir a que tomen conciencia de la necesidad de conocer estos conceptos y sus técnicas de representación, para que, en un futuro, las pongan en práctica en las aulas de Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

Cruz Rodríguez, M. A. (2004). Tiempo histórico y su tratamiento didáctico. En *Didáctica de las ciencias sociales para primaria* (pp. 233-260). Madrid: Pearson Educación.

Fernández-Rufete, M., y Fernández-Rufete Navarro, A. (2017). Líneas del tiempo para ordenar la historia. *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 88, 64-70.

Galindo Morales, R. (1997). El tratamiento del tiempo histórico. En *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria* (pp. 327-358). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Gavaldà, A., y Pons-Altés, J. M. (2016). La práctica como base en la enseñanza de las ciencias sociales: un laboratorio para el grado de educación primaria, *Investigación en la escuela*, 89.

Grau Ferrer, V. (2014). Las Ciencias Sociales: claves para comprender y construir la sociedad en el tiempo. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación*

en didáctica de las ciencias sociales (pp. 127-136). Barcelona: AUPDCS y Universidad Autónoma de Barcelona.

López Díaz, A., y Llull Peñalba, J. (2017). Un análisis de los recursos didácticos empleados para el aprendizaje del tiempo histórico en los libros de texto de Educación Primaria, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 71-91.

Palma, A. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación primaria, *Clío*, 39. Disponible en: http://clio.rediris.es

Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Sánchez Agustí, M. (2006). Enseñar historia desde el tiempo de larga duración, *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 50, 99-108.

Santisteban Fernández, A. (2006). El tiempo histórico: representaciones y enseñanza: estudio de casos de estudiantes de formación inicial. En A. E. Gómez Rodríguez y M. P. Núñez Galiano (coords.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 129-139). Antequera: AUPDCS.

Santisteban Fernández, A., y Pagès Blanch, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (229-247). Madrid: Síntesis.

Torres Bravo, P. A. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: UNED.

Trepat i Carbonell, C. A., y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

MIRADAS Y NARRATIVAS DEL PATRIMONIO: UN ACERCAMIENTO AL PATRIMONIO CULTURAL VIVENCIANDO LOS ESPACIOS

Olga Duarte Piña
oduarte@us.es

Rosa María Ávila Ruiz
rmavila@us.es

Universidad de Sevilla

1. Introducción

En la búsqueda de una progresiva mejora de la enseñanza y el aprendizaje, este curso 2017/2018 hemos decido experimentar una propuesta de acercamiento al patrimonio a través de las miradas y las narrativas. Teniendo como referente el trabajo presentado el año pasado en el Congreso de Córdoba (Ávila Ruiz y Duarte Piña, 2017) este acercamiento sería una fase previa al diseño de unidades didácticas patrimoniales deseables e innovadoras. En esta fase previa, pretendemos que el futuro docente tome conciencia del patrimonio cultural que va a enseñar observándolo e indagando *in situ* qué puede contarle.

Desde el curso 2013/2014 el alumnado del Grado de Educación Infantil matriculado en la asignatura «Didáctica del Patrimonio Cultural de Andalucía» ha realizado el diseño de las unidades didácticas tomando como referente patrimonial los Reales Alcázares de Sevilla por la riqueza y complejidad cultural de tal monumento. Aún así, en este curso, quisimos enfocar el trabajo no en un elemento sino en un entorno patrimonial. Para ello tomamos los postulados de Fernández Salinas (2005) cuando argumenta el concepto de espacio para comprender el patrimonio en su contexto, en su entorno.

En 1987 se catalogó como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO a tres edificios: Catedral, Reales Alcázares y Archivo de Indias. Estos tres elementos conforman un conjunto patrimonial que nos permite enseñar al alumnado la importancia del entorno como concepto ligado al patrimonio e ir avanzando en la *hipótesis de progresión en la construcción del conocimiento* (García Pérez, 2000) que, inicialmente, considera el patrimonio como

elementos descontextualizados; también para conocer las distintas tipologías que integran y definen estos bienes patrimoniales y, más allá del ámbito de los contenidos, hemos incorporado una variable que afecta al desarrollo profesional: el patrimonio hay que vivirlo para poder enseñarlo. En este sentido, el inicio de la experiencia se sitúa en la Plaza del Triunfo de Sevilla a la que tienen fachada los tres monumentos catalogados.

2. Fundamentos teóricos

La narrativa del patrimonio está unida a la mirada (Rodrigues Gonçalves, 2014), una mirada que ha de ser educada a través de la compresión y la cosmovisión del elemento. A las narrativas se llega implicando la capacidad de mirar, conocer, comprender y de vivir los elementos del patrimonio cultural. Habría que tener en cuenta la narrativa propia del patrimonio y, por otra, la idea de educar la mirada aprendiendo a observar el territorio en su espacio y tiempo particular, teniendo en cuenta a los sujetos que lo ocuparon y ocupan, las crono-subjetividades sobre el lugar y sus historias.

Así puede decirse que el patrimonio no es solo Arte sino que es el testimonio vivo de nuestra cultura que nos habla a través de las generaciones que lo han vivido y transmitido, de los artistas que lo crearon y los especialistas encargados de conservarlo. Y en relación con ello la escuela debe propiciar aprendizajes patrimoniales abiertos a la experimentación y la creatividad.

> Los objetos son portadores de una historia, tienen una vida que comprende el momento en el que surgen y todas las fases por las que pasan. Son testigos de las acciones humanas pero también naturales. Van, por lo tanto, recogiendo las huellas culturales y naturales, reciben la intervención del hombre cuando los toma como testigos de un legado cultural y se muestran indefensos ante todo ello. Por eso, aunque tienen una historia que contar, dependen del hombre para su propia supervivencia y para su conservación (Fontal, 2003, p. 43).

La *intervención del hombre* en nuestro caso sería la intervención docente para propiciar el aprendizaje de los elementos patrimoniales no sólo como interpretaciones de los objetos sino en su dimensión cultural, es decir, abordados para el desarrollo de experiencias ciudadanas (Ávila y Matozzi, 2009).

En relación con la Educación Infantil, podría decirse que el niño aprende antes a dibujar que a escribir y que incluso el dibujo surge espontáneamente en el niño sin necesidad de enseñarse. El garabato es la primera expresión gráfica del ser humano, son trazos espontáneos que reflejan su percepción de la realidad, trazos libres que expresan su creatividad inicial y no se someten a convencionalismos. Además, el niño también tiene una alta capacidad de observación de lo que le rodea.

Las narrativas y los dibujos avalan la idea de que observar e indagar el patrimonio motivaría al maestro en formación a emprender acciones educativas patrimoniales que contemplen para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar, acciones que repercutirían en las distintas aproximaciones al patrimonio cultural desde las narrativas y los dibujos que en la etapa de Educación Infantil podría crear el alumnado.

Y aunque la escuela va desinteresándose por la capacidad de observar, de dibujar y de narrar, comprobando que «muchos de nuestros alumnos contemplan las obras de arte sin saber qué observar» (Ávila, 2001, p. 8) porque la escuela y sus programas de enseñanza van reduciendo la formación patrimonial del alumnado a medida que va cerrando etapas de su formación, vamos a procurar con esta experiencia formar a los maestros y maestras para integrar el patrimonio cultural abrir y ampliar las fronteras de las disciplinas y las etapas educativas.

En relación con los principios didácticos que orientan la asignatura, han sido formulados los siguientes (Duarte Piña, 2017, pp. 3-4):

- La didáctica del patrimonio cultural ha de enseñar a en señar y debe introducir al alumnado en la investigación sobre su docencia y los problemas de la práctica (Porlán, 2008 y Porlán, Rivero y Solís, 2010). Estos han de ser contenidos incorporados en la asignatura.
- El alumnado en formación a maestro ha de aprender que debe investigar sobre lo que va a enseñar (Proyecto IRES, 1991).
- Lo que se enseña tiene que tener una vinculación con los intereses del alumnado o ha de procurarse que se susciten dichos intereses.
- Las actividades que se realicen en la formación de maestros deben ser potenciales actividades en un aula de Educación Infantil.
- La creatividad debe estar presente a la hora de enseñar y aprender y ha de evidenciarse (Duarte y López, 2017).

3. Desarrollo de la experiencia: *Miradas y narrativas del patrimonio cultura*

En este curso 2017/2018 la asignatura «Didáctica del patrimonio cultural de Andalucía» tiene matriculadas a 35 alumnas. La actividad que ocupa este trabajo es la última de las tres actividades de grupo que sintetizan cada bloque de contenidos de la asignatura, dividida en seis unidades didácticas y tres bloques de contenidos. En el primer bloque se trabaja el concepto de patrimonio cultural y sus finalidades educativas, en el segundo bloque se aborda la normativa de Educación Infantil y los materiales curriculares para analizar la presencia e integración del patrimonio cultural; también, las relaciones entre la educación formal y no formal conociendo propuestas educativas en museos de la ciudad. En la fase final de la asignatura cada grupo de trabajo ha de diseñar una unidad didáctica con carácter globalizado tomando como objeto de conocimiento o *centro de interés* el patrimonio cultural.

Las fases de trabajo han sido:

1ª fase: Visita al entorno patrimonial que conforman la Catedral, el Archivo de Indias y los Reales Alcázares de Sevilla, entorno catalogado como patrimonio de la Humanidad.

El encuentro con el grupo-clase fue en la Plaza del Triunfo. Cada grupo de trabajo dispuso de una hora para pasear por el entorno patrimonial, delimitado por su propio perímetro. Debían anotar ideas o impresiones de todos aquellos elementos patrimoniales que vieran, aquello que más le gustara o llamara su atención, lo que descubrieran o les sorprendiera, las impresiones recibidas. Podían incluso entrar en los comercios, bares o monumentos para preguntar sobre el entorno, recogiendo en su cuaderno lo que les contaran, por ejemplo, cómo ha cambiado o qu é curiosidades o anécdotas se destacan.

Luego, pasada una hora, nos vimos de nuevo en la Plaza del Triunfo para poner en común las anotaciones y decidir qué elementos tangibles o intangible podrían seleccionarse como contenidos de una unidad didáctica patrimonial para Educación Infantil.

Este conocimiento del contexto incluye experiencias personales y aproximaciones a un conocimiento profesional patrimonial porque en el momento que el alumnado vivencia el patrimonio no sólo se relaciona con él como persona sino, en el marco de la actividad, como futuro docente.

2ª fase: Investigación sobre el espacio (monumentos, tradiciones, costumbres) y contraste con el primer acercamiento realizado en la fase anterior.

Una vez seleccionados los elementos que conformarán los contenidos de la unidad didáctica, cada grupo de trabajo investiga en documentos, libros o en fuentes digitales para ampliar la informaciones iniciales e ir ajustando los contenidos a la etapa de Educación Infantil.

Mediante la investigación, el alumnado en formación a maestro tiene que ir adoptando significados cada vez más complejos, desde los que estarían más próximos a sus concepciones iniciales sobre el patrimonio cultural y su didáctica hasta lo que se considera un conocimiento patrimonial profesional y escolar deseable (Ávila Ruiz y Duarte Piña, 2015).

3ª fase: Diseño de la unidad didáctica.

Ofrecimos un guión de trabajo a cada grupo organizado en las siguientes cuestiones:

1. ¿Por qué enseñar los elementos patrimoniales elegidos?
   a. Siguiendo la Orden de 5 de agosto de 2008
   b. Especificar el curso en el que se va a experimentar la propuesta.
2. ¿Para qué enseñar?
   a. De Área
   b. Didácticos relacionados con los contenidos elegidos.
3. ¿Qué enseñar?
   a. Contenidos patrimoniales que desarrolla la propuesta: Tipos de Patrimonio.
   b. Contenidos que se van a enseñar: Conceptuales, procedimentales y actitudinales
4. ¿Cómo enseñar?
5. Secuencia de actividades

   De motivación (deberían tenerse en cuenta las ideas e intereses de los alumnos. Puede ser la elaboración de un cuento, un montaje o una escenificación).

   Actividades de desarrollo (actividades globalizadas ligadas a las áreas de conocimiento del currículo y a la enseñanza del patrimonio cultural).

   Actividades de resolución de problemas relacionados con la conservación del patrimonio (juegos de simulación, rincón patrimonial o mapa de los aprendizajes).
6. ¿Qué y cómo evaluar?

4. Resultados

En la primera fase del trabajo cada grupo hizo anotaciones diversas. Y en la puesta en común pudimos conocer sus miradas y las indagaciones sobre las narrativas del patrimonio. Un grupo estuvo en las plazas del entorno patrimonial y en la fase de investigación contactó con el arqueólogo Miguel Ángel Tabales vinculado a excavaciones en los Reales Alcázares y la plaza del Patio de Banderas; otro grupo paseó por el perímetro de la catedral deteniéndose en sus puertas; hubo un gr upo que se acercó al mercado de belenes y entrevistó a los comerciantes, aunque les resultó más llamativo el espacio que conforma la plaza Virgen de los Reyes; otro grupo subió a la azotea de un hotel para contemplar las vistas del espacio patrimonial y tomó nota de todos los edificios que se observaban desde allí, un grupo se interesó por la leyendas y otro se alejó un poco más y llegó a la Fundación Amalio García del Moral donde entrevistaron a la responsable del museo, descubriendo que el pintor realizó 365 cuadros de la Giralda, uno por cada día del año. El último de los grupos decidió, tras un recorrido inicial, visitar el Alcázar.

En la fase de diseño de la unidad didáctica hemos ido dirigiendo el trabajo insistiendo en la necesidad de seguir el guión de la misma para dar coherencia al diseño de la propuesta. Las anotaciones que se hicieron el día de la visita tenían que estar en la base de la propuesta didáctica entendidas como una primera fase de investigación patrimonial y de selección de contenidos.Ya se ha detectado en anteriores cursos que el alumnado en formación tiende a decidir las actividades que realizaría con los niños y niñas de Educación Infantil sin definir los objetivos de enseñanza y los posibles contenidos, esto genera un obstáculo en su aprendizaje, obstáculo que resulta de un modelo de enseñanza espontaneísta o activista asociado a la Educación Infantil (Ávila Ruiz y Duarte Piña, 2017) y al modelo metodológico de los docentes de esta etapa. Aun así, la experiencia de vivenciar el entorno patrimonial dejando al alumnado durante un tiempo que tome contacto con el espacio y las personas, que lo observe y haga anotaciones, que decida qué podría enseñar de lo que percibe y recibe del patrimonio cultural, ha beneficiado el diseño de las unidades y los contenidos elegidos, porque en esta fase se ha producido una apropiación simbólica e identitaria del patrimonio. También, vivenciar el espacio le ha dado validez didáctica a la variable espacio-tiempo, lo que ha permitido introducir actividades sobre lo que hubo y lo que se ha conservado, los cambios en el espacio, averiguando quiénes lo ocuparon y quiénes lo ocupan

ahora. Ello ha quedado recogido en los contenidos procedimentales de las unidades didácticas, definiendo procedimientos como la indagación, la comparación, la recreación o la elaboración de líneas del tiempo. Las unidades didácticas a partir de esta vivencia previa del patrimonio han incorporado una dimensión que, en experiencias anteriores no se había alcanzado y es la conexión entre la realidad patrimonial y los sujetos y objetos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje como eje de la secuencia de actividades.

Los títulos de las unidades nos muestran las miradas particulares que cada grupo de trabajo ha realizado al patrimonio cultural. Estos han sido: "Las leyendas de Sevilla", "Un día con un pintor", "Los exteriores de la catedral de Sevilla", "El León y Las muñecas", "Arqueología; más que excavar", "Al-Mutamid" y "La Plaza Virgen de los Reyes".

En cada una de las propuestas se han integrado los contenidos patrimoniales investigados y seleccionados desde su diversidad tipológica (histórico, artística, arqueológica, documental, etnológica y natural). Y hay que destacar que en torno a un *centro de interés* que ha sido un personaje histórico o un arqueólogo, una plaza o el perímetro de un monumento, las leyendas del lugar o las historias de los elementos patrimoniales, los contenidos han sido seleccionados y organizados procurando la interrelación entre conceptos, procedimientos y actitudes, con una finalidad de enseñanza simbólico e identitaria, es decir, generando propuestas integradoras del hecho educativo patrimonial (Cuenca et al., 2013)

Como ejemplos citamos los contenidos seleccionados de la unidad didáctica "Un día con un pintor": Conocimiento de un pintor en su entorno patrimonial: el pintor Amalio García del Moral, descubrimiento de sus obras más relevantes, establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia entre las obras del autor y su entorno, trabajo sobre los tipos de pintura y colores que usa el pintor en su obra, visita al museo del pintor Amalio García del Moral, indagación sobre el entorno personal del pintor.

O los contenidos de la unidad didáctica "Leyendas de Sevilla": Conocimiento de diferentes leyendas de Sevilla, reconocimiento de aspectos culturales andaluces en su entorno próximo, identificación de los diferentes elementos de Sevilla que aparecen en las leyendas, relación entre las leyendas y la historia de Sevilla; reproducción de relatos y leyendas, creación de una leyenda y representación de un relato; desarrollo del interés por las leyendas de su ciudad; respeto a las normas de participación en situaciones de comunicación oral, disfrute del ritmo y rima de textos, valoración y conservación del patrimonio cultural a través de sus leyendas.

La metodología y las secuencias de actividades dan protagonismo al alumnado y su aprendizaje, acercándolos al patrimonio cultural con tareas creativas y experienciales tanto en el aula como en las visitas programadas. Se le ha dado también importancia a los criterios de evaluación, teniendo en cuenta que el patrimonio que hoy en día se enseña en las aulas de Infantil no se evalúa y los grupos de trabajo han aportado instrumentos y criterios que permiten conocer los aprendizajes alcanzados.

5. A modo de conclusión

Teniendo en cuenta que la innovación descrita responde a un primer nivel de aproximación a la influencia que puede tener el patrimonio vivido en la construcción de futuras propuestas de enseñanza y aprendizaje de la educación patrimonial, que necesita, por tanto, ser experimentada en cursos sucesivos, ante los resultados obtenidos realizamos una serie de conclusiones que se convertirán en posibles hipótesis de partida en próximos trabajos de investigación.

En este sentido cabe señalar que:

- La observación e indagación *in situ* del patrimonio cultural motiva al alumnado del Grado de Educación Infantil a plantearse problemas de enseñanza y aprendizaje respecto al mismo.
- El espacio y el contexto han influido en la comprensión del concepto de patrimonio cultural integrado.
- Que en las narrativas realizadas, el alumnado implicado ha reconocido las distintas tipologías de patrimonio, aplicando en su indagación lo aprendido en clase y superando posibles obstáculos de aprendizaje.
- Se confirma la idea de que para enseñar a enseñar el patrimonio hay que vivirlo.
- En el diseño de las unidades didácticas se ha observado que han realizado un aprendizaje significativo del espacio y el tiempo en su dimensión cultural y, sobre todo, esto ha influido notablemente en el valor simbólico-identitario del patrimonio.

Toda la experiencia descrita y analizada ha supuesto un desarrollo del conocimiento profesional deseable docente-discente en la educación patrimonial deseable que proponemos.

Referencias bibliográficas

Ávila Ruiz, R. Mª, y Duarte Piña, O. (2017). Las unidades didácticas como eje de integración del conocimiento práctico profesional en la educación patrimonial. Cambios epistemológicos del profesorado en formación. En R. Martinez Medina, R. García-Moris, y C. R. García-Ruiz (eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 25-33). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Ávila, R. Mª, y Mattozzi, I. (2009). El patrimonio cultural y la formación de la ciudadanía europea. En R. Mª Avila, B. Borghi, e I. Mattozzi (eds.), *L'Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona" La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"* (pp. 327-352). Bologna: Patrone editoriales.

Cuenca, J. Mª et al. (2013). Patrimonio y Educación: quince años investigando. J. Estepa Giménez (ed.), *La educación patrimonial en la escuela y en el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Duarte Piña, O., y Ávila Ruiz, R. Mª (2015). La construcción del conocimiento patrimonial profesional. Desde una perspectiva histórico-artística a una didáctica del patrimonio cultural integrado en la formación inicial de docentes. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)* 13, 135-150. Disponible en: http://revista.muesca.es/articulos13/334-el-modelo-didactico-de-investigacion

Duarte Piña, O., y López Carrasco, C. (2017). «Pintamos nuestro patrimonio»: un proyecto de educación artística y patrimonial para Educación Infantil. *Matéria Prima* vol. 5(3), 32-42.

Fernández Salinas, V. (2005). Finalidades del patrimonio en educación. *Investigación en la Escuela,* 56, 7-18.

García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207 Disponible en: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm (fecha de consulta: 19/12/2017).

García, J. E., y García, F. F. (1993). *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada.

Rodrigues Gonçalves, L. J. (2014). Contar histórias é preciso. Revista *Alter Ibi*, 1, 13-18.

Porlán, R. (2008). El diario de clase y el análisis de la práctica. Handle: http://hdl.handle.net/11441/25448 (fecha de consulta: 12/11/2017).

Porlán Ariza, R., Rivero García, A., y Solís Ramírez, E. (2010). Un modelo de formación para el cambio del profesorado de Ciencias. Disponible en https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/25491 (fecha de consulta: 08/11/2017).

Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) (1991). *El modelo didáctico de investigación en la escuela* (vol. I). Sevilla: Diada.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

Alcira Aguilera Morales
aamorales@pedagogica.edu.co
Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

La presente ponencia recoge parte del proyecto de investigación titulado *"Estado del arte sobre enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la Universidad Pedagógica Nacional"*. El sentido que orientó la investigación fue "Analizar el conocimiento producido por las facultades de Humanidades y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional acerca de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, entre los años 2000-2014, como base para el fortalecimiento de la línea de investigación correspondiente del grupo *"Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las ciencias sociales"*.

La investigación recogió un acervo documental de 113 registros que retoma trabajos de pregrado, tesis de maestría, publicaciones en revistas y libros de investigación. Las publicaciones, principalmente, se encuentran en proyectos del fondo editorial de la Universidad Pedagógica Nacional; entre ellos se destacan la *Revista Colombiana de Educación*, la revista *Folios* y la revista *Pedagogía y Saberes*. Con este análisis, y para la presente ponencia, se presentan las principales tendencias en la enseñanza de la historia que están directamente relacionadas con la formación de los futuros licenciados en ciencias sociales.

Estas tendencias refieren preferencias teóricas y epistemológicas que influyen en el tratamiento de la enseñanza de la historia, puesto que ellas definen la mirada de los profesores y estudiosos de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la Universidad Pedagógica Nacional. De acuerdo con este lente de lectura se pueden mencionar las siguientes tendencias, evidenciando sus marcos comprensivos, los nuevos desarrollos y también las tensiones que las constituyen.

1. La enseñanza de la Historia Reciente y la Memoria Social

Este es un enfoque emergente en la enseñanza de la historia. En él se ubica el mayor número de trabajos de grado y productividad académica de los docentes de la universidad, registrándose un total de 48 documentos al respecto.

En términos epistémicos, esta tendencia recoge las discusiones de Maurice Halbwachs (2004) sobre la distinción entre memoria colectiva y memoria histórica para identificar, con la primera, la memoria de hechos que responden al recuerdo de un asunto común, que son experimentados por grupos sociales para reivindicar un recorte de memoria excluido de los relatos oficiales. Por su parte, la memoria histórica la entiende como una memoria prestada, que alude a acontecimientos de un pasado en el que se seleccionan hechos impuestos y narrados por fuera de los grupos sociales. A este respecto, Aguilar (2008) alude a la memoria colectiva como memoria social, para asociarla con memorias de asuntos comunes que buscan sacar del olvido memorias parciales y selectivas que son capaces de enfrentar las memorias del horror o la negación. En síntesis:

> Las memorias individuales de quienes han vivido directamente un suceso determinado, al interrelacionarse con las de otros individuos con los que se comparte algún tipo de adscripción social o cultural, contribuyen a crear un relato compartido (memoria colectiva o social), que será transmitido a las generaciones venideras (memoria histórica) (Aguilar, 2008, p. 62)

Ahora bien, cuando revisamos por qué se hizo vigente la pregunta por la memoria en la enseñanza de historia reciente, o qué lugar tiene en la enseñanza de la historia esta pregunta, encontramos que la preocupación por la historia reciente, de acuerdo con Jelin (2002), se inicia con el movimiento memorialista que fue estimulado por la segunda guerra mundial y el exterminio nazi, en la década de los ochenta.

Desde este marco comprensivo, las discusiones sobre la memoria hegemónica o memoria oficial, con la memoria de las víctimas o de los grupos subalternos, son diadas que acompañan la mayoría de trabajos de grado sobre la enseñanza de la historia reciente. Ello implica que se asuma una postura política que problematiza las versiones oficiales, las disputas del pasado y las comprensiones que del mismo hacen los medios de comunicación, los libros de texto y la prensa. En el contexto colombiano, esta perspectiva empezó a tener desarrollos desde el año 2005, en medio de

los procesos de desmovilización de los grupos paramilitares y de la creación de la Ley de Justicia y Paz, en la que la memoria de las víctimas del conflicto armado cobra un papel fundamental para materializar "el primer objetivo de la ley, como lo es la verdad; para que haya justicia es fundamental la reconstrucción de la verdad histórica al menos de las violencias recientes que han afectado al país, lo que demanda un compromiso institucional de la escuela para abordar el tema" (Cortes et al., 2012).

De manera que los principales problemas que constituyen la enseñanza de la historia reciente tienen que ver con la comprensión de la violencia política y el conflicto armado para, desde allí, reelaborar la memoria social a partir de prácticas narrativas en las que se resignifica el pasado a la vez que se reelabora la experiencia personal y la memoria social (Rodríguez, 2014; Rodríguez y Moncada, 2009). Esta postura implica generar afecciones en la experiencia de los sujetos en formación, afecciones que permitan develar esas otras memorias del conflicto armado en pos de restablecer un lugar de justicia y dignidad para las víctimas del conflicto.

1.1. Las deudas del Educar en la memoria social

Desde esta revisión se encuentra que en las propuestas de profesores y estudiantes en formación, se privilegia la historia reciente, lo que implica la selección de contenidos curriculares asociados con el conflicto armado, sus víctimas, masacres perpetradas por los actores del conflicto, casos de desplazamiento forzado y también los desaparecidos e invisibilizados tanto en la memoria y el currículo oficial, como en los textos escolares.

Sin embargo, esta selección temporal, con los sujetos y espacios que la vinculan, viene desplazando las relaciones entre la larga duración y la historia reciente, así como las relaciones entre lo local-nacional con las relaciones mundiales o el sistema global. De igual manera, se encuentran cuestionamientos por la formación en un pensamiento histórico que empieza a instaurarse en la diada entre actores y memorias, que para el caso colombiano ubica la confrontación entre insurgencia y Estado/paramilitares o, como bien lo expresa Broquetas y Frega (2008), en términos de la enseñanza podemos caer en un esquema interpretativo rectilíneo, "de acción y reacción", que reduce la explicación de todo el proceso a un mero enfrentamiento entre dos fuerzas antagónicas –"dos demonios", "la guerrilla y los militares"–, en un modelo discursivo que deliberadamente omite la complejidad y no da cuenta de los aspectos estructurales y coyunturales de

corte local, regional e internacional que marcaron ese período". (Broquetas y Frega, 2008, p. 57).

Por último, también se cuestiona que en la mayoría de trabajos se privilegia el relato de la víctima, la narrativa traumática, que en otras latitudes ya han advertido sobre el abuso de la misma, descuidando aportes desde otros lenguajes como el cine, la fotografía, la literatura, los museos comunitarios, los paseos del recuerdo, la cartografía social… entre otros tantos que contribuyen a descentrar la mirada didáctica en la víctima y el testimonio traumático.

2. La Nación: entre manuales escolares, museos y genealogías

La segunda tendencia mayor documentada en la formación de los futuros licenciados en ciencias sociales, es la asociada con el contenido nacional. En ella se referenciaron 32 trabajos que aluden a cómo abordar, cuestionar, entender, el contenido nacional en la enseñanza de la historia. La invención de la nación ha sido uno de los fenómenos que más ha incidido en la enseñanza de las ciencias sociales; ello responde a los dispositivos creados por los grupos dominantes quienes, a través del ideario nacional, buscaron el control y homogenización de la población en beneficio de sus intereses. De igual manera, es un concepto polisémico del que es difícil obtener una sola definición, pues está surcado por diferentes interpretaciones, tal como lo muestran los trabajos de Vilar (1980), Eric Hobsbawm (1991), Edward Said (1993) y Benedic Anderson (1993), entre otros.

Pese a lo polisémico del concepto, en él se instaló netamente un parámetro excluyente de lo diferente. Desde éste, el territorio, la lengua, la historia compartida y la identidad nacional por encima de la étnica, serían constantes que entrarían a disputarse un lugar en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, con el ánimo de instaurar una historia del poder a favor de quienes lo ostentan.

Ello implica que el ideario sobre la nación y el nacionalismo (ritos, símbolos, celebraciones, conmemoraciones), debía llegar a los nuevos ciudadanos del Estado moderno a través de los libros de texto, la escuela y, más recientemente, de los museos. Por ello, el contenido de lo nacional sigue teniendo vigencia, tanto para explicar sus abusos, como para reivindicarlo ante la avanzada capitalista en el ámbito de la enseñanza.

2.1. Las disputas por la enseñanza de la historia desde el contenido de lo nacional

Desde esta perspectiva encontramos cuatro aristas que se disputan el contenido nacionalista en la enseñanza de las ciencias sociales: la primera se centra en los contenidos de los manuales escolares y libros de texto para explicar los límites y abusos que en nombre del nacionalismo se institucionalizaron escolarmente. En ella los trabajos de docentes, principalmente, cuestionan la incidencia de los manuales de historia en la enseñanza e imposición de un ideario nacional, basado en un contenido instaurado por las clases dirigentes del país, de tinte conservador. Ello responde a que gran parte del contenido fue escrito por la Academia Colombiana de Historia (1902), respondiendo a ideas de nación justificadas en el amor a la patria y a la religión católica, basada en sus valores morales, en la idea del mejor ciudadano encarnado en el blanco-europeo como la etnicidad superior de la nación, ubicando a los mestizos por debajo de ellos, y ni qué decir de la minusvaloración que se instauró en este ideario de mujeres, campesinos, indígenas y negros (Pinilla, Herrera y Suasa, 2003). De igual manera, se analiza cómo los libros de texto han fungido para instaurar prácticas y políticas de la memoria en las que se privilegia un relato de la patria, el orden, el anticomunismo y la heroización de dirigentes del partido conservador (Rodríguez, 2009), sometiendo al olvido proyectos políticos y movimientos sociales que han luchado por instaurar ordenes sociales alternativos frente al *estatu quo* imperante.

En segundo lugar, el ideario nacional se tensiona en propuestas pedagógicas adelantadas en varios museos de historia nacional de la ciudad de Bogotá. En ellas, los futuros docentes adelantan propuestas con el público itinerante en las que se recuperan las voces y el lugar en la historia de mujeres, indígenas y población afrodescendiente. En tercer lugar, el contenido de lo nacional se recupera y reivindica como posibilidad de acción ante la avanzada capitalista en la región (Vega, 2008).

Por último, el ideario nacional se retoma para explicar el origen de los saberes escolares (Alvarez, 2007), perspectiva que cuestiona las distancias e incluso la supeditación de las disciplinas escolares a las disciplinas sociales.

3. La Historia oral y desde abajo

Esta última tendencia reportó 14 documentos. En ella se aborda la enseñanza de la historia desde problemas sociales que ubican la recons-

trucción del relato histórico desde la voz de los excluidos en los relatos oficiales, mostrando y reconstruyendo interpretaciones históricas que vayan más allá de los vencedores y vencidos.

Es innegable la influencia de la *Nueva Historia* en esta tendencia. Como corriente historiográfica, tuvo un impacto importante en Colombia hacia la década de los sesenta del siglo XX y en ella fue importante la crítica al positivismo historicista, así como el deseo de poner en diálogo la historia con otras ciencias sociales (Archila, 2004). En Colombia, el auge de la nueva historia se constituyó en la posibilidad de cuestionar la historia *de* y *para* las élites que había encarnado durante más de medio siglo la Academia Colombiana de Historia. Esa historia anquilosada, dedicada a exaltar valores cristianos, europeizantes y racistas, sería cuestionada por esta corriente.

La historia desde abajo, tiene desarrollos importantes principalmente en torno a la revisión del marxismo y las categorías que explican la lucha de clases. Esta perspectiva responde a la apuesta de un grupo de historiadores que se unieron en la militancia política, dentro del partido comunista británico, a mediados del siglo XX. Entre ellos se encuentra, Maurice Dobb, Rodney Hilton, Chistopher Hill, Eric Hobsbawm y E.P Thompson. Desde esta mirada se evidencia una historia que empieza a dibujar a los sujetos desde abajo, desde una perspectiva que construye, que muestra movimientos y tensiones. Así, lo que interesa desde esta perspectiva en la enseñanza de la historia es cuestionar la narrativa histórica instaurada en los próceres de la patria, la idea de nación, la mirada fragmentada y ahistórica que siempre la surcó.

Por tanto, en esta tendencia, resulta de vital importancia abordar la enseñanza de la historia desde problemas sociales que ubican la reconstrucción del relato histórico desde la voz de los excluidos en los relatos oficiales, a la vez que la apuesta es por una historia de los sectores que luchan, que encarnan la piel popular. La tendencia se alimenta de una apuesta epistémica en la que se traslada el *oficio* de historiador a la enseñanza, ello hace de suyo la posibilidad de que estudiantes y docentes dominen metodologías de la investigación histórica, acudan al uso de diferentes fuentes, cuestionen la propia realidad y se acerquen de manera directa a los problemas sociales estudiados.

3.1. Los de abajo en la Historia

¿Cómo se aborda y cuáles son, entonces, los nuevos sujetos de la historia desde abajo? De acuerdo con el rastreo realizado, los trabajos de la

historia desde abajo ubican en primer lugar un trabajo historiográfico que permita identificar la configuración del sujeto excluido en el tiempo, de sus condiciones de emergencia, para luego sí, abordarlo en términos de la enseñanza. Así, aparece la historia de los campesinos y sus luchas por la tierra, constituyéndose en una historia argumentada desde el actuar de los subalternos en un espacio, con unas condiciones materiales concretas, en la cual se manifiestan una serie de tensiones que derivan en disputas y en la transformación del territorio (Caicedo y Ramos, 2014; Prado et al., 2013).

Pero en las luchas por la tierra también aparecen sujetos como los movimientos sociales, que para el caso se refieren a la ANUC y al MST (Brasil). Estos sujetos se reconstruyen desde una historia que potencia la formación política basada en la reflexibilidad y la producción de narrativa de los participantes. En este trabajo se aborda sociológicamente el sujeto en mención, desde el estudio de los movimientos sociales, la condición de lo campesino en ellos y la lucha por la tierra y el trabajo (Gómez y Pérez, 2010), para luego permitir en la propuesta pedagógica generar narrativas en los estudiantes que reconstruyan esas otras historias de los movimientos, de manera crítica, siendo capaces de cuestionar su ausencia en la historia escolar.

Otros sujetos abordados son la clase obrera, también marginada de los contenidos escolares y de las historias oficiales, retomada primero desde la reconstrucción historiográfica de la clase obrera en Colombia desde 1910 a 1945, como sujeto que aparece en medio de las transformaciones económicas y sociopolíticas del país a principios de siglo. Desde ese momento, su historia ha estado colmada de luchas tendientes a reivindicar su papel como una clase indispensable en el devenir histórico (Pérez, 2003), y eso la hace un actor necesario en la enseñanza de la historia.

Esta tendencia ha permitido realizar comprensiones sobre los *sujetos históricos* de acuerdo con sus relaciones con el territorio, los contextos regionales, las formas de su accionar en las luchas, las identidades y los procesos de emergencia de los mismos, a manera de romper con las visiones hegemónicas de la historia enseñada.

4. Conclusiones

Las tendencias encontradas evidencian la postura pedagógica y política que ha construido la Universidad Pedagógica en torno a la formación de los futuros docentes y a la enseñanza de la historia. Como se evidencia en el análisis, las discusiones sobre cómo y qué se enseña se dan en torno a la

elección de contenidos que posicionan críticamente a docentes y a escolares y que permiten indagar y develar los pasados escondidos en las memorias oficiales. De igual manera, se encuentra propuestas que constribuyen a reelaborar la memoria y a solidarizarse con las víctimas de la historia reciente, de los sujetos de *abajo*, así como de los excluidos en los relatos nacionales tradicionales.

Sin embargo, al revisar las principales tendencias, nos parece pertinente construir bisagras que articulen la historia reciente con la perspectiva de larga duración, para lograr establecer mayores análisis tempo-espaciales que vinculen los hechos recientes con el pasado y permitan a los estudiantes una comprensión más amplia de los procesos socio-históricos (Aguilera, 2017). Una pista está en que las lecturas de la injusticia social, los sujetos del despojo y las mismas versiones hegemónicas de la historia son de vieja data, no se ubican únicamente en los sujetos de la historia reciente. Como bien advierten González y Pagès (2014), la memoria y la historia se necesitan mutuamente, pues no se podría revisar la historia nacional sin retomar las memorias traumáticas que, durante el siglo XX, hemos transitado.

Por último, es importante revisar, desde estas tres perspectivas de la enseñanza de la historia, cómo tensionar la tesis de que en la enseñanza de la historia ha primado la injusticia cognitiva y no un trabajo pedagógico orientado al a consecución de la justicia social y, con ella, al as transformaciones sociales que demanda el ámbito latinoamericano. Para ello, y de acuerdo con Plá (2015), se parte de entender la *injusticia cognitiva* como aquella que se ha orientado a privilegiar el desarrollo cognitivo a partir de las teorías psicológicas, como el constructivismo, por ejemplo. Así tendremos que pensar propuestas pedagógicas y didácticas que gesten una enseñanza de la historia pensada desde la *Justicia Social* abordando problemas sobre las luchas por el reconocimiento, la redistribución social de la riqueza y la representación política, en función de formar sujetos capaces de transformar las desigualdades sociales.

Referencias bibliográficas

Aguilar, P. (2008). *Políticas de la Memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada.* Madrid: Alianza editorial.

Aguilera Morales, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Revista Folios*, 46, 15-27.

Álvarez, A. (2007). *Ciencias Sociales, Escuela y Nación. Colombia 1930-1960*. Tesis doctoral.

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.

Archila, M. (2004). El historiador y la enseñanza de la historia. En J.G Rodriguez (ed.), *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*, (pp. 66-88) Bogotá: RED- U Nacional de Colombia.

Broquetas, M., y Frega, A. (2008). El asalto a la memoria. Experiencias sobre su abordaje histórico dentro y fuera del aula. *Clío y Asociados*, 12, 56–72.

Cortes, A., Castellanos, A. Velasco, A, Abril, C. et al. (2012). *Historias que hacen historia*. Bogota: IDEP.

Caicedo, Á., y Ramos, A. (2014). *Historia del Territorio de Usme: propuesta pedagógica para la reflexión y la construcción del sujeto histórico*. Trabajo de pregrado para optar por el título de Licenciado en Básica con Enfasis en Ciencias Sociales. Bogotá: LEBECS- UPN.

González, M. P., y Pagés, J. (2014) Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, 9, 275-311.

Gómez, P., y Pérez, J. C. (2010). Propuesta de formación histórico política desde la comparación de memorias en la lucha por la tierra en América Latina: ANUC, MST. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciados en Ciencias Sociales. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hobsbawn, E. (1991). *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: S XXI Editores.

Pérez, N. (2003). *El uso de la historiografía en la enseñanza de la historia escolar*. Tesis Maestria en Enseñanza de la Historia. Bogotá: UPN.

Plá, S. (2015). La injusticia cognitiva en la enseñanza de la Historia. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Realizado el 4 y 5 de noviembre en la UPN. Bogotá- Colombia.

Prado, E. Y., Pachón, D., y Gómez, A. (2013). *Campesinado y protesta social en Colombia 1980-2010: una experiencia de formación política desde la pedagogía crítica en los estudiantes de 903 del Ied Gerardo*

Molina. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Ciencias Sociales. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Pinilla, A., Herrera, M., y Sausa, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*. Bogotá: Antrópos.

Rodríguez, S. P. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990 – 2011 En S. Plá, y J. Pagés (coord.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 109-154), México: Bonilla Artigas/UPN.

Rodríguez, S.P., y Sánchez Moncada, O.M. (2009). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En A. Serna y D. Gómez (coord.), *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y reparación* (pp. 203-227) Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vega Cantor, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial. *Revista Folios*, 27, 31-50.

Vilar, P. (1980). *Iniciación al Vocabulario del Análisis histórico*. Barcelona: Ed. Crítica

HISTORIA, IDENTIDAD Y MIGRACIÓN. UNA INVESTIGACIÓN DE AULA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

Beatriz Andreu Mediero
beatriz.andreu@ulpgc.es
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

La formación del profesorado constituye una de las principales preocupaciones del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, pues de esta depende la enseñanza-aprendizaje de la misma en las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato. La formación inicial debe aportar reflexión sobre la relevancia del papel que tienen las Ciencias Sociales en general, y la Historia en particular, sobre los contenidos y competencias que se deben abordar desde las materias que conforman este área para que contribuyan a la construcción de futuros ciudadanos que sean capaces de interpretar la realidad de una forma crítica, y sobre las dificultades que la rodean. Esto no resulta fácil, pues, en la mayor parte de las ocasiones, el alumnado del Grado de Educación Primaria, no parece ser muy consciente de la importancia y utilidad de la materia y no se ha cuestionado qué es eso de ser ciudadano.

Según Santisteban, la investigación en la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ser socialmente útil y, además, establece que la mejora de esta investigación requiere de innovación (Santisteban, 2010). Así, Carbonell estima que la innovación hace alusión a la introducción de cambios que llevan a una mejora de la pedagogía y, entre otras cuestiones, destaca que «la innovación permite establecer relaciones significativas entre distintos saberes de manera progresiva para ir adquiriendo una perspectiva más elaborada y compleja de la realidad» (Carbonell, 2001, p. 19).

Bajo este prisma y partiendo de la base de que un docente debe conformar ciudadanos capaces de desenvolverse en una sociedad con una identidad intercultural (Bartolomé Pina (Coord.), 2002; Guichot, 2002), suponiéndole, además, un cierto nivel cultural y un desarrollado pensamiento crítico que debe promover entre su alumnado, iniciamos en 2015 una pequeña investigación en la asignatura de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales (Historia), de 4º curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, para averiguar si se cumplían

estas proposiciones. Para ello, analizamos las ideas previas que este alumnado tenía sobre diferentes colectivos inmigrantes en Canarias, así como el nivel de conocimiento social y cultural de la historia reciente de España, concluyendo que, a priori, esas premisas no se estaban cumpliendo (Andreu, 2016).

Tomando como premisa la importancia de la experiencia migratoria en la identidad personal, así como la responsabilidad que, en este sentido, tienen los docentes en las aulas para fomentar una inclusión que permita construir una ciudadanía global, hizo una propuesta de secuencia didáctica para trabajar la Historia que, entre otros objetivos, permitiera abordar esta relación entre migración e identidad, mediante el uso de las fuentes orales, y el ejemplo de la migración de los canarios al Sáhara Español durante el franquismo (Andreu, 2017).

Finalmente, aquí presentamos la secuencia abordada y las conclusiones a las que se ha llegado tras ponerla en práctica en otro grupo de 4º, durante el curso 2016-2017.

1. Secuencia didáctica: Evaluación inicial

La cuestión inicial que nos planteamos durante el curso 2015-2016 fue si los futuros maestros eran conscientes, por un lado, de los factores asociados al proceso de la construcción de la identidad y a la problemática asociada, así como a su influencia en el proceso educativo y, por otro, si poseían un conocimiento histórico, social y cultural suficiente que les permitiera valorar la cultura propia y conocer y apreciar otras, a través de un desarrollado pensamiento crítico, de forma que fueran capaces de contribuir a la identidad intercultural que se pretende en la ciudadanía. Así, el primer paso fue el de pasar, entonces, un cuestionario de ideas previas a los alumnos de dos grupos de 4º, en el marco de la asignatura de Enseñanza-Aprendizaje de la Historia. Los resultados se ofrecieron entonces (Andreu, 2016), y el desarrollo de la asignatura no p emitió acometer ningún trabajo más con ellos. Posteriormente, en el curso 2016-2017 se puso en marcha esta pequeña secuencia de aprendizaje experimental, en un solo grupo, cuya propuesta de secuencia didáctica quedó recogida en un trabajo anterior (Andreu, 2017). Aquí, analizaremos algunos resultados de la secuencia didáctica que se trabajó entonces con un grupo compuesto por 36 alumnos y alumnas, y consideraremos si se cumplieron los objetivos propuestos.

El primer paso fue el de pasarles el mismo cuestionario de ideas previas que se había realizado el curso anterior, con el fin de realizar una evaluación inicial y comprobar si diferían los resultados. Algunas de las cuestiones que se

recogen en dicho cuestionario pretenden averiguar si tienen clara la distinción entre Marruecos y el Sáhara Occidental, que son los territorios más cercanos al Archipiélago y con cuyo devenir queda unida la historia de Canarias, o conocer su percepción sobre estos colectivos de inmigrantes.

Si bien los resultados iniciales habían concluido que los futuros maestros llegaban al último año del grado con importantes carencias en cuanto a la historia y cultura propia y que, por tanto, ninguna de las premisas de las que partíamos se cumplía (Andreu, 2016), un año más corroboramos dicha idea. Así, podemos examinar algunos de los resultados que, consideramos, deben hacernos reflexionar sobre cuestiones más profundas del sistema en general y de la enseñanza-aprendizaje de esta área en otras etapas educativas en particular.

El cuestionario inicial constaba de 18 preguntas y un mapa de África en blanco para que localizaran ambos territorios. Fue realizado por 32 alumnos y, en general, ante un cuestionario orientado a la reflexión y a ponerse en el lugar del otro, el alumnado contestó con frases muy simples, las cuales, habitualmente, no respondían a lo solicitado o, directamente, recurrían a dejarlo en blanco o poner "no lo sé". Por otro lado, se detectaron serios problemas de redacción, concordancia verbal y faltas de ortografía.

En cuanto a los resultados, las cifras son muy parecidas a las del análisis anterior (Andreu, 2016), incluyendo que al solicitar nombrar algunas colonias españolas a lo largo de la historia, 27 alumnos lo dejaron en blanco o dijeron no saber. Sólo 5 nombraron más de 5, entre ellos el Sáhara, aunque se ofrecieron respuestas también que incluían Al-Andalus, Ceuta o "colonias árabes, celtas, de romanos, godos, visigodos, etc.". Lo que permite observar que el nivel de conocimientos de Historia, en general, e Historia de España, en particular, es muy bajo.

2. Secuencia didáctica: Tarea

Una vez realizados los cuestionarios, los alumnos comenzaron a hacerse preguntas sobre el tema y quisieron conocer más, de forma que la tarea fue aceptada por la clase con curiosidad. La programación de la misma se realizó, en parte, como actividad para la semana de Seminarios de la Facultad, que permite profundizar en un tema relacionado con la asignatura. En cuanto al propósito que se perseguía, recordaremos aquí que los objetivos de la investigación y de la secuencia didáctica con la que íbamos a trabajar buscaban la enseñanza-aprendizaje de un tema de Historia, en este caso se afrontaría de forma general el franquismo y en

concreto el Sáhara y Canarias durante esta época, a través de la investigación con fuentes orales, de forma que el alumnado pudiera conocer y valorar nuestra propia cultura y otras, así como comprender y valorar la construcción de la identidad personal y la problemática asociada al movimiento migratorio. Así se aunarían los contenidos conceptuales con los actitudinales y los procedimentales, promoviendo una actitud constructiva en el alumnado con el fin, entre otros, de promover una ciudadanía global y una educación intercultural. No obstante, los objetivos específicos quedan recogidos en la propuesta presentada con anterioridad (Andreu, 2017).

El siguiente paso de la secuencia fue el de entregarles los materiales que constituyeron el punto de partida de la investigación. Dos artículos de prensa sobre un mismo hecho que ofrecían perspectivas y datos muy diferentes, con la finalidad de analizar los discursos y aglutinar las diferentes preguntas que iban surgiendo acerca de por qué una misma noticia podía diferir tanto entre fuentes o qué había detrás del silencio periodístico del evento tratado, y un pequeño fragmento de vídeo de la intervención del Rey en ese acontecimiento.

Durante esta primera parte de la secuencia aumentó la curiosidad del alumnado, ya que el análisis de los materiales ofrecía muchas contradicciones y preguntas. El tema elegido era un problema actual, del que nadie recordaba que se hubiera hablado en las noticias y que venía cargado de interrogantes.

El paso siguiente fue el de afrontar directamente el problema a través de una investigación histórica en torno a fuentes orales, algo con lo que los alumnos no estaban habituados y que les sorprendió gratamente. Los materiales que se entregaron fueron dos, un fragmento transcrito de una historia de vida de una emigrante canaria al Sáhara, y un artículo de prensa basado en la experiencia migratoria de otra canaria. Esta era la parte más importante, pues se trataba de realizar un análisis exhaustivo que permitiera extraer todo la información posible de tipo histórico y geográfico de las fuentes, así como establecer hipótesis en torno a la situación que se presentaba. Los alumnos se convertían así en historiadores y debían diseccionar cada una de las ideas y temas que aparecían en ambos discursos, pues pese a ser una muestra poco significativa, se estaba siguiendo un método de investigación. Tras trabajarlas de forma individual se procedió a ponerlas en común en pequeño grupo, lo que permitió una mayor participación del alumnado. En general los alumnos trabajaron las fuentes con entusiasmo y empatizaron rápidamente con sus protagonistas. Establecieron las diferentes temáticas e ideas de los testimonios aportados y, sobre todo, alcanzaron a ver cómo a través de ellos podían advertirse diferentes sentimientos de las

migrantes según la etapa migratoria en la que se encontraran, como felicidad y libertad mientras vivieron en el territorio, incertidumbre, angustia, y miedo mientras salían de forma forzada del que era su hogar; y añoranza, tristeza, bloqueo emocional y trauma tras el retorno.

La siguiente fase fue la de complementar las lagunas que había, ya que era necesario comprender el contexto histórico y algunos conceptos que se estaban trabajando para darle sentido a todo. Así, se establecieron ocho puntos de trabajo que los alumnos abordaron de forma cooperativa y que culminaron con unas exposiciones, que posteriormente se colgaron en la plataforma moodle como material de documentación para todos. Completado el puzle, se pudo proceder a la relación y a la explicación de toda la información, trabajo que se materializó a través de un informe final individual que nos ha permitido evaluar el alcance de los objetivos propuestos y tomar conciencia de las mejoras que se deben introducir para lograrlos.

De los 36 alumnos del grupo, 35 fueron capaces de construir un relato histórico en base a las historias de vida de las dos protagonistas, aunque 8 lo hicieron de una manera superficial. Todos relacionaron las fuentes con el contexto histórico y la explicación de los conceptos, aunque 14 lo hicieron también de forma más ligera. Si bien el 96,2% de la clase ha sido capaz de ponerse en el lugar de los canarios durante el proceso migratorio, destacando la vida en el territorio y, sobre todo, lo que supuso para estas migrantes el regreso a las islas, acercarse a la figura de *los otros*, a los saharauis, si bien se ha logrado en parte, no está muy presente en los relatos, no obstante, el 58,3% ha mostrado consideración y preocupación por la situación actual del Sáhara Occidental y de su pueblo.

3. Resultados de aprendizaje y valoración de la tarea

En la misma línea del trabajo realizado por Aisemberg (2002), el objetivo de esta investigación era la de afrontar una secuencia didáctica de Historia desde la experiencia migratoria de algunas personas, recurriendo para ello a las fuentes orales. Tanto en el relato del fragmento de historia de vida trabajado, como en la historia relatada en la entrevista de prensa, se recogen las causas de la emigración de sus padres, pues las protagonistas entonces eran unas niñas, la vida en el territorio y sus propias vivencias, las relaciones que tuvieron con los saharauis, el momento del retorno en la evacuación o los sentimientos y problemas ocasionados por la experiencia de tener que abandonar un l ugar cuando no e s por propia elección. En general, estos constituyen indicadores conceptuales sobre el estudio de los movimientos

migratorios que, en el caso de las protagonistas y la historia seleccionada, podrían trabajarse de forma que constituyera un marco de referencia para que el alumnado pudiera asemejarlo con otras situaciones tanto en el pasado como en el presente.

En el informe final se le solicitaba al alumnado una valoración del ejercicio y propuestas de mejora. Sólo el 66,6% contestaron de forma argumentada y reflexiva a este punto, pero de este porcentaje sólo una persona mostró falta de interés por la actividad, mientras que el resto realizó una valoración buena o muy buena de la misma.

En general, el alumnado destaca el trabajo con las fuentes orales como una manera muy efectiva y práctica para conocer la historia, ya que te permite empatizar con las vidas de otras personas. Por otra parte, el trabajo cooperativo lo describen como necesario para poder comprender todo el contexto y encajar y relacionar la información obtenida de las fuentes, ya que para una persona habría sido demasiado.

Se dieron dos casos de alumnas que a medida que fueron trabajando la actividad, descubrieron que tenían familiares directos que habían emigrado al Sáhara, lo que incrementó el interés por su parte hacia la actividad.

A continuación, ofreceremos algunas reflexiones sobre la actividad:

> El ejercicio de valorar el proceso migratorio de las personas al continente africano, conocer las realidades de dos familias y descubrir el contexto histórico en que se ven envuelto me da dado que reflexionar sobre muchos aspectos:
>
> ✓ He sido capaz de relacionar una vivencia pasada, como es el proceso de emigración en busca de nuevas oportunidades, con la actualidad, ya que vivimos en un presente que no es tan distinto al que se comenta. Son muchas las personas que emigran a países europeos en buscan de salidas laborales que no encuentran en España.
>
> ✓ Me ha permitido reflexionar sobre la personalidad de los saharauis. La verdad desconocia en absoluto cómo eran estas personas, e incluso, me sincero: pensaba que eran personas delincuentes, que entraban en nuestro país para robar y dañar lo nuestro. Ahora sé, que se trata de personas hospitalarias y respetuosas. Tal vez dicha concepción sea fruto de mi ignorancia e inocencia de lo que se escucha por las noticias y los medios de comunicación, cada vez más contaminados.
>
> ✓ La lectura de las experiencias de Ana y Vicky me ha dado que pensar. Cómo les ha afectado todo, cómo han vivido la experiencia,

> cómo han sido capaces de adaptarse a un entorno completamente distinto. Veo la emigración como salida personal a algo más positivo, que te permite crecer como ser humano y te aporta la oportunidad de ser más tolerante con los otros. (...)
> (...) Como conclusión general, me gustaría expresar que agradezco haber trabajado estos materiales porque me ha cambiado en un sentido personal, ya que concibo la migración como algo más positivo." (AGP30)

La siguiente alumna reflexiona también sobre pasado y presente, haciendo mención a un apartado de la transcripción de la historia de vida donde se podía advertir cómo el retornado en general recibió el rechazo social de sus propios conciudadanos por miedo a que el de fuera le quitara trabajo y vivienda, aspecto que llamó mucho la atención del alumnado:

> Esta situación se puede comparar actualmente a la crisis en España, y como muchos de sus ciudadanos acusan al inmigrante de quitarles sus puestos de trabajo sin considerar por un momento que lo único que pretenden es labrarse un futuro mejor (...) (AGP6)

4. Conclusiones

Best establece que "en el campo de la educación, identificamos la investigación como una mejor comprensión del individuo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las condiciones bajo las cuales éstos se llevan a cabo con mayor eficacia" (Best, 1978, p. 28). Con la secuencia didáctica que se ha llevado a cabo y con la que se sigue trabajando, no se pretende establecer un modelo didáctico, pero sí mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el colectivo de los futuros maestros y profesores. Con su puesta en marcha hemos querido introducir e involucrar a este colectivo en la construcción de la Historia, afrontando para ello un método de investigación que le suponga no sólo adquirir un conocimiento histórico desde el punto de vista conceptual, sino desde el punto de vista procedimental. Y, quizá, lo más importante, que sean capaces de reflexionar sobre las personas que les rodean en el presente, a través del conocimiento y valor de las personas del pasado, desarrollando la capacidad empática y acercándonos a la figura de *los otros*. Para ello, hemos constatado nuestra hipótesis de partida que contemplaba las fuentes orales como las más idóneas para las finalidades

que se perseguían, pues asumíamos que solo se puede valorar aquello que se conoce.

En este sentido, Valls destacaba el problema teórico de la multiculturalidad, al establecer que podía darse una marginación encubierta de los culturalmente distintos (Valls, 2001, p. 486), y hoy en día podemos decir que ese problema no es teórico sino que está tan arraigado en la sociedad actual que forma parte de las percepciones sociales. La reflexión sobre cómo y por qué debe alcanzarse una ciudadanía global y una educación intercultural tiene que trascender, por tanto, a los futuros docentes, sobre todo a los responsables de las etapas de Primaria y Secundaria, pues serán ellos los encargados de velar por una correcta construcción identitaria de sus alumnos que fomente la inclusión, con el fin de alcanzar sendos objetivos desde las aulas.

Referencias bibliográficas

Aisemberg, B. (2002). Hacia la articulación entre aspectos conceptuales y procedimentales. Una experiencia de enseñanza sobre «las migraciones internas» en la Argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 97-105. Disponible en: http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126135 (fecha de consulta 18/12/2017).

Aisemberg, B. (2001). Una experiencia de enseñanza sobre migraciones. Conocer la diversidad para respetarla. En J. Estepa Jiménez, F. Friera Suárez, y R. Piñeiro Peleteiro (eds), *Identidades y Territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 465-475). Oviedo: KRK y AUPDCS.

Andreu Mediero, B. (2017). Historia e identidad. Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del Profesorado de Primaria, a través del uso de las fuentes orales y la migración. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, y C.R. García Ruíz (coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 16-24). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Andreu Mediero, B. (2016). Movimientos migratorios e identidad. Historia, cultura y problemática abordada en las aulas desde la Historia Oral: El ejemplo del Sáhara Occidental. En C.R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, y B. Andreu Mediero (coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.*

Educar para una c iudadanía global, (pp. 383-390). Madrid: Entinema, ULPGC y AUPDCS.

Bartolomé Pina, M., y Cabrera Rodríguez, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, 33-56. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=11399

Best, J.W. (1978). *Cómo investigar en educación.* Madrid: Morata.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata.

Guichot Reina, V. (2002). Identidad, Ciudadanía y educación: Del multiculturalismo a la interculturalidad. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación* 16, 25-44.

Santisteban Fernández, A. (2009). La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En R.M. Avila Ruiz, M.P. Rivero Gracia, y P.L. Domínguez Sanz (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales,* (pp. 357-368). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" y AUPDCS.

Valls, R. (2001). La dimensión europea e intercultural o e l reto de las identidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En J. Estepa Jiménez, F. Friera Suárez, y R. Piñeiro Peleteiro (eds.), *Identidades y Territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 485-493). Oviedo: KRK y AUPDCS.

LA PIRÁMIDE METODOLÓGICA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Pedro L. Domínguez Sanz
cocolo@unizar.es
Universidad de Zaragoza

El trabajo hace una propuesta para ordenar el heterogéneo conjunto de las metodologías didácticas que se suelen adscribir a la didáctica de las ciencias sociales en un sistema vertebrado y coherente. Se parte en él del enfoque que toma los métodos de las diversas disciplinas como métodologías didácticas, dentro de una perspectiva más amplia de carácter indagador/investigador, proponiendo la construcción de una pirámide metodológica en la que la base corresponda a las metodologías cooperativo-colaborativas e indagadoras de carácter general, el cuerpo a las metodologías más específicas asociadas a cada área de conocimiento, y, sobre este nivel, otras mediadoras con la realidad, útiles para la enseñanza en los diversos niveles educativos pero de carácter y uso más general, relacionadas entre sí además por la capacidad de cada nivel para integrar elementos del nivel inmediatamente superior de una forma coherente.

1. Las metodologías de las ciencias sociales

Uno de los problemas de la Didáctica de las Ciencias Sociales, una de las tareas en curso, si se prefiere, es la definición de metodologías[1] de enseñanza propias y específicas. La mayoría de las utilizadas en las aulas pueden aplicarse en otras áreas de conocimiento con apenas variantes y

[1] Para el propósito de este trabajo es necesario definir, muy someramente y sin intención de sentar cátedra, la terminología que empleamos, simplificándola al máximo, de modo que sólo distinguiremos principios, metodologías y técnicas atendiendo a la función que cumplen.
Entendemos por principios aquellos modelos y teorías acerca de cómo se produce el aprendizaje. Provienen de la psicología del aprendizaje, de la pedagogía y en parte de la didáctica general.
Las metodologías derivarían de uno o varios principios y los concretarían en formas más o menos específicas de organizar el proceso de enseñanza. Cuando el grado de concreción es mayor y dictan formas de proceder con cierto carácter normativo hablaremos de técnicas.

tienen un carácter didáctico general, sin que haya criterios claros y comunes para seleccionar de entre ellas, aquellas que pueden resultar especialmente útiles en nuestro contexto, o darles un carácter específico.

Sin pretensiones de exhaustividad, se suelen considerar como metodologías o técnicas genéricamente propias de las ciencias sociales, el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas, la simulación, el estudio de caso, el uso de las TIC, la narración, la exposición, el aprendizaje por proyectos, el uso de la prensa, el uso del patrimonio, los debates, la cartografía… (Oller, 2011).

La respuesta, que ya desde hace años movimientos como la New History y sus epígonos en España (Salles, 2011) han dado a esta cuestión, ha consistido en, desde una perspectiva constructivista y de aprendizaje por descubrimiento, emplear los métodos de obtención de conocimiento propios de las disciplinas de origen y sus herramientas de trabajo, y trasladarlas en mayor o menor medida al aula, especialmente por lo que respecta a la historia, y, en menor medida, la geografía, economía, demografía e historia del arte. El método histórico, especialmente a través del trabajo con fuentes, se ha utilizado bastante para enseñar historia, pero también el trabajo de campo geográfico, las pirámides de población, la simulación económica, los climogramas y diversos tipos de cartografía.

Esta respuesta, que no carece de su propia justificación teórica (Prats y Santacana, 2017) implica un salto entre un enfoque extremadamente teórico, como es el aprendizaje por descubrimiento y una aplicación extremadamente práctica y específica, como son las metodologías científicas de las CCSS, y deja fuera otras metodologías con sus características propias. Intentaremos elaborar una propuesta que dé un lugar y un valor a los diversos tipos de metodologías y técnicas para poder considerarlas como propias de las CCSS.

2. El aprendizaje por descubrimiento como punto de partida

Este modelo, hunde sus bases teóricas en el aprendizaje por descubrimiento de Brunner, allá hasta donde fue definido por él, puesto que más parece que intentara sobre todo llamar la atención sobre la necesidad de una implicación activa del educando en su aprendizaje mediante un proceso de descubrimiento frente a los formatos expositivos y memorísticos. El mismo Brunner no parece creer que esta haya de ser la principal vía de la educación, pero sus propuestas fueron bien recibidas en un contexto que buscaba nuevas formas de renovación pedagógica, al punto que cabe afirmar que

fueron sacadas de contexto y convertidas en artículo de fe (Barrón Ruíz, 1991).

No obstante, desde el primer momento surgen dudas en torno al isomorfismo que se establece entre el proceso de descubrir y el proceso de conocer y su «optimismo pedagógico» en cuanto a l as capacidades del alumnado para llevar adelante un proceso, en cualquier caso, complejo. Faltaba además una base demostrativa no lo suficientemente sólida, (aunque con el tiempo se ha ido ampliando) y, lo que es más importante para nosotros, una metodología bien establecida, al punto que, a menudo, era entendida como una mera filosofía. Como resultado, el aprendizaje por descubrimiento ha sido una fuente de inspiración muy extendida pero entendida de modo muy diverso y poco consolidada en práctica del aula.

Permanecen abiertos diferentes problemas como la pretensión de desestimar la adquisición de información en pro de las habilidades para obtenerla y procesarla, en base a la actual disponibilidad casi instantánea de los datos; la aparente pretensión de redescubrimiento del conocimiento humano bien que en realidad se construye sobre el conocimiento adquirido previamente; o la dificultad de encaje curricular, sobre todo en los últimos currículos oficiales cada vez más cerrados. De especial interés es la cuestión de la transferibilidad del enfoque descubridor a cualquier disciplina, que se extiende a la polémica epistemológica del método científico en las diferentes CCSS.

Se hace necesario pues, para superar los problemas de la propuesta del aprendizaje por descubrimiento dotarla de una mayor carga metodológica, lo cual se realizaría en dos niveles, uno general en el que hablaríamos de indagación o investigación[2] y otro más específico en el que hablaríamos de método científico en las diferentes disciplinas.

3. La indagación

La indagación como práctica educativa tiene su propia tradición, no necesariamente asociada al aprendizaje por descubrimiento, que ha cristalizado fundamentalmente en tres metodologías cuyas diferencias a menudo no están claras, a saber, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos, que, al contrario que el aprendizaje por descubrimiento como tal, tienen una importante presencia en las aulas de

[2] Emplearemos de preferencia el término indagación como más genérico con preferencia al de investigación. que tiene unas implicaciones metodológicas más específicas.

todos los niveles educativos, que cabe atribuir, precisamente, al desarrollo de aquellos aspectos metodológicos que Brunner no pudo o no quiso desarrollar. Así, aunque los modelos pueden llegar a ser muy diferentes, existe toda una panoplia de metodologías y técnicas bien definidas que cualquier docente puede implementar con más o menos esfuerzo (Del Carmen, 1988).

Las metodologías indagadoras suponen pues un primer escalón de concreción del aprendizaje por descubrimiento sobre el cual podemos situar otro que ocuparían los métodos científicos utilizados por las diversas disciplinas

Pero, ¿qué requisitos han de cumplir las metodologías y/o técnicas para considerarlas propias de las CCSS?

Hay un cierto consenso sobre determinados rasgos que se encuentran de modo recurrente: que fomenten un aprendizaje activo, que estén orientadas al alumno, que el profesor adopte un papel de facilitador del aprendizaje, que fomenten la autonomía y la responsabilidad, que trabajen de un modo inductivo, que resulten motivadoras, que tengan una perspectiva globalizadora, interdisciplinar y multidisciplinar, que pongan en juego recursos y habilidades complejos, que estén orientadas a procesos tanto como a resultados, que desarrollen un pensamiento analítico y crítico, que trabajen de forma integrada conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, competencias, que permitan un progreso que tenga en cuenta la diversidad, que se orienten a lo grupal y, naturalmente, que estén basadas en la indagación o investigación (Jiménez Belmonte, 1997).

En muchos de estos enfoques metodológicos subyace el enfoque indagador o por descubrimiento, pero será insuficiente si no añadimos un rasgo más: su capacidad para aproximar la realidad al alumnado, una realidad en sus dimensiones espaciales, temporales y socio-culturales, que son, y hay que tener esto siempre presente, el objeto de estudio de las CCSS.

La indagación, se adapta bien a la mayoría de las materias que son objeto de estudio, salvo a una: lo social. La dimensión social, más allá del conocimiento de contenidos sobre las estructuras políticas y sociales, quedará vacía de sentido, si no se desarrollan sus aspectos de habilidades (capacidad de diálogo, de resolución de problemas, de participación, de toma de decisiones...) y valores (democracia, tolerancia, solidaridad, derechos humanos...). Es aquí donde juega un papel fundamental, prácticamente al mismo nivel que la indagación, el aspecto grupal, que a su vez debe ser concretado y desarrollado en estructuras cooperativas y/o colaborativas, prácticamente como el único marco eficaz en el que desarrollar una educación para la ciudadanía. Si a esto añadimos la potencialidad del

aprendizaje cooperativo-colaborativo como herramienta de aprendizaje puro y duro, para vertebrar otras metodologías, para integrar la diversidad, podemos afirmar que el trabajo en grupo es un marco indispensable en el conjunto de la enseñanza, pero muy especialmente en las CCSS (Quimquers, 2004).

De alguna manera podría decirse que la vinculación del ACC al modelo metodológico que proponemos, viene del anclaje del mundo grupal a la realidad, en tanto en cuanto lo social es una de las dimensiones que articulan fundamentalmente la realidad.

4. La pirámide metodológica

Así, el modelo que proponemos (Fig.1) parte de lo grupal y la indagación de la realidad como base, le otorga especificidad disciplinar en un segundo momento y termina por retomar cualquier otro medio que permita acercar la realidad al discente, organizándose por tanto en tres escalones que hemos denominado como metodologías de base, específicas y mediadoras con la realidad; la presentación en pirámide hace referencia a la capacidad de las metodologías en la base de la pirámide para incorporar las que están por encima de una manera vertebrada.

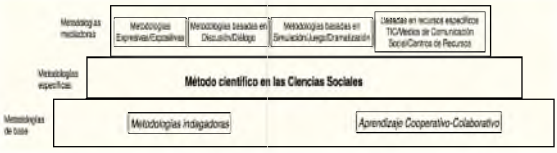


Figura 1. Pirámide metodológica genérica

4.1. Metodologías de base

4.1.1. Metodologías grupales: el aprendizaje cooperativo-colaborativo (ACC)

Consideraremos lo cooperativo-colaborativo como un continuo metodológico entre los extremos cooperativo y colaborativo en el que el aprendizaje, activo y centrado en el estudiante, se realiza en grupos pequeños de iguales y en el que se produce una interacción promovedora

entre los participantes. Es necesario, aunque a menudo no se haga, distinguir la diferencia entre estos dos extremos a la vez que reconocer la continuidad entre ellos, construyéndose la práctica concreta, no obstante, como una cuestión de grado en la que el tipo de resultados vendrán dados por la predominancia de uno u otro extremo. El extremo cooperativo vendría marcado por una mayor estructuración de las recompensas, la tarea y los aspectos grupales (número menor, moderada heterogeneidad, formación dirigida, atención al desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y emocionales, mayor duración…), mientras que el extremo colaborativo definirá de un modo más difuso muchos de estos aspectos, reduciendo la importancia de la interdependencia, prefiriendo tareas más abiertas y menos organizadas, una estructura de la recompensa más difusa, grupos de afines sin roles específicos, menor duración y mayor tamaño. Los grupos cooperativos suelen ir orientados más al logro en la adquisición de conceptos y habilidades, y los grupos colaborativos hacia lo actitudinal.

4.1.2. Metodologías indagadoras

El aprendizaje indagador observará siempre un esquema en el que la pregunta va por delante de la respuesta y operará en una secuencia básica de observación de la realidad, planteamiento de dudas y problemas, hipótesis, recogida y análisis de la información y presentación crítica de resultados.

Las concreciones más fértiles de este modelo vienen siendo, tal y como se ha mencionado, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en proyectos y los estudios de caso, que comparten gran cantidad de rasgos comunes, lo que hace que a menudo se confundan entre sí. El aprendizaje por proyectos estaría fundamentalmente orientado al producto, el aprendizaje basado en problemas se centraría en las soluciones y el estudio de caso tendría como objetivo principal el análisis. En la práctica el mestizaje es común y todos participan de los rasgos que más arriba señalábamos.

4.2. Metodologías específicas de las disciplinas

En general se tratará de desarrollos del método científico en las CCSS adaptadas a los diferentes niveles del alumnado:

- El método hipotético-deductivo de la Historia, centrado en la recopilación y el análisis de fuentes.
- El trabajo de campo y laboratorio de la Geografía
- La simulación de procesos de la Economía

- La encuesta de la Sociología
- El trabajo de campo de la Antropología y la Etnografía
- La reconstrucción de familias de la Demografía
- La simulación social y política
- El análisis artístico de la Historia del Arte

Muchas de estas disciplinas cuentan con disciplinas que tradicionalmente se han denominado auxiliares, aunque algunas vienen reclamando un estatuto propio e independiente, como la cartografía histórica, la numismatica, la heráldica, la arqueología, la demografía… Igualmente la cartografía tradicional o en SIG, etc. También pueden considerarse en este apartado herramientas de representación y análisis de la información de diversos tipos como las líneas de tiempo o los árboles genealógicos para la historia, los climogramas, las pirámides de población y muchas de las gráficas genéricas en un uso especializado.

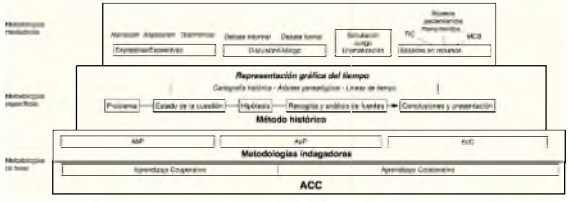


Figura 2. Pirámide metodológica para la enseñanza de la Historia

Se podría construir una pirámide metodológica específica de cada disciplina como la mostrada en la figura 2.

3. Metodologías mediadoras

Las metodologías que hemos agrupado como mediadoras con la realidad conforman un amplio abanico cuya utilidad y sentido en el contexto de las CCSS está en función de su uso en un conjunto integrador con las metodologías de base y específicas.

Las hemos agrupado tentativamente en expresivas y expositivas, basadas en la discusión y el diálogo, basadas en la simulación, la dramatización y el juego y basadas en el uso de recursos específicos o contextuales.

Las metodologías expresivas y expositivas serían aquellas centradas en la comunicación unidireccional como elemento fundamental en diversos formatos, y tanto por parte del docente como del discente: explicaciones, expertos, testigos, exposiciones orales o e scritas, simposios, recensiones, presentaciones, exhibiciones y, ocupando un espacio especialmente relevante en los primeros ciclos la narración.

Las metodologías basadas en la discusión y el diálogo, se centrarían en formas de comunicación interactiva como el diálogo educativo o socrático, los debates informales o los debates estructurados.

Las metodologías basadas en la simulación, la dramatización y el juego abarcarían desde las búsquedas del tesoro a los juegos de enigmas, juegos de mesa, videojuegos y simulaciones informáticos, etc.

Por último, agrupamos aquellas metodologías que tienen como característica el uso intensivo o principal de un determinado recurso, especialmente los contextuales, lo cual abarcaría desde el uso diverso de las TIC, el de los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión…) o las visitas e itinerarios a centros de recursos o lugares de interés (paisajes, museos, centros de recursos…).

Naturalmente esta propuesta de agrupación no pr etende agotar la diversidad de metodologías y técnicas disponibles, sino que pretende darles un lugar en una secuencia metodológica vertebrada y coherente.

Referencias bibliográficas

Barrón Ruiz, A. (1991). Aprendizaje por descubrimiento: Análisis crítico y reconstrucción teórica. Salamanca: Amarú.

Del Carmen, L. M. (1988). *Investigación del medio y aprendizaje* (1ª ed.). Barcelona: Graó.

Jiménez Belmonte, M. (1997). Metodología en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En A. L García (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria* (pp. 193-229). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En J. Pagés, y A. Santiesteban (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio social y cultural en la Educación Primaria* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.

Prats, J., y Santacana, J. (1998). Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos. Disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica (fecha de consulta: 17/10/2017).

Quinquers, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 40*, 7-22.

Sallés Tenas, N. (2011). La enseñanza de la Historia a través del aprendizaje por descubrimiento: Evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, 3-10.

IMPACTO DE LA FORMACIÓN INICIAL EN LAS PRÁCTICAS DE PROFESORES NOVELES QUE ENSEÑAN EL CONOCIMIENTO SOCIAL EN BÁSICA PRIMARIA

Diana Marcela Arana Hernández
dmarana@utp.edu.co
Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo
mgutierrez@utp.edu.co
Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)

Joan Pagès Blanch
joan.pages@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

La comunicación presenta avances de una tesis doctoral que indaga sobre el aporte de la formación en didáctica de las ciencias sociales (DCS) de una licenciatura, a las prácticas de enseñanza del conocimiento social de profesores noveles en la educación básica primaria.

Levstik y Tyson (2008) muestran que las prácticas en los primeros años de actividad profesional, están llenas de retos, poco soporte institucional y desconexión con la formación recibida; lo que despierta el interés por profundizar en maestros noveles que ejercen su profesión en básica primaria, después de haber culminado una formación inicial en la que se supone, pudieron construir el conocimiento base necesario para la enseñanza.

1. Planteamiento del problema

La necesidad de formar un profesorado crítico y reflexivo en ciencias sociales y de considerar a las escuelas como sitios de transformación social en las que los estudiantes se conviertan en ciudadanos informados, activos y críticos, abre los siguientes interrogantes:

¿Qué está pasando con la formación inicial de los maestros generalistas, para la enseñanza de las ciencias sociales?, ¿responde a la necesidad de formar profesores reflexivos capaces de crear las situaciones para que los

estudiantes aprendan?, ¿los profesores en ejercicio cumplen con las finalidades de la educación para la ciudadanía y la democracia?

En la revisión de investigaciones realizadas en el campo de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales, autores como Benejam (2002), Riera (2004), Miralles, Molina, y Ortuño (2011), Jara (2012), González, (2013) y Villalón (2014), ponen en evidencia la distancia entre lo que el profesorado piensa y lo que hace cuando enseña, lo que reaviva la vieja tensión entre la teoría y la práctica en la enseñanza de las ciencias sociales. Estos autores coinciden en plantear que, es en el análisis de la práctica donde se puede llegar a comprender dicha tensión

Según Benejam (2002) los profesores noveles, una vez han agotado su repertorio de recursos, adoptan los modelos tradicionales vividos porque les ofrecen seguridad. Para evitar esta tendencia, la formación del profesorado debe procurar un aprendizaje práctico, que se traduzca en capacidad de elección y utilización flexible de los medios para llevar las decisiones tomadas en la práctica a buen término.

Por otra parte, Pagès, (2010) y González (2013), coinciden al afirmar que los programas de formación deben tener entre sus objetivos la reflexión sobre la práctica en los docentes. La reflexión y racionalización de los propósitos durante la formación, puede ayudar a los futuros docentes y a los profesores noveles a acercarse a prácticas más efectivas y coherentes en la enseñanza de las ciencias sociales (Hawley, 2012).

Según Shulman (1989), existe un conocimiento tácito que influye en las acciones de los profesores y que debe hacerse explícito. Dicho conocimiento se relaciona con las representaciones que son inseparables de la práctica en el proceso de enseñanza (Pozo, 2006).

Para Camilloni (2007), las decisiones que se toman en la práctica están influenciadas por las creencias de los docentes. Esta autora, coincide con Pozo (2006), en afirmar que las creencias de los docentes tienen efectos sobre la enseñanza y que es imprescindible ocuparse de ellas.

Las concepciones del profesorado acerca del significado de la enseñanza de las ciencias sociales constituye una línea de investigación desarrollada desde la década de 1990 por autores como Thornton y Evans, quienes afirman que el pensamiento de los profesores determina en gran medida la toma de decisiones sobre el currículo y la enseñanza. Existen diferencias entre lo que la mayoría de los profesores piensa y sus prácticas (Pagès, 2002).

En esencia, las investigaciones revisadas muestran la relevancia de continuar investigando en la relación entre la teoría y la práctica, para

profundizar en lo que ocurre con los maestros generalistas noveles cuando enseñan el conocimiento social, dado que hay poca investigación en el campo y en el contexto en el que se plantea el problema de investigación no se encuentran reportes al respecto.

La pertinencia de la enseñanza del conocimiento social en la educación básica primaria, que le sirva a los estudiantes para comprender el mundo en que viven y contribuir a su transformación de manera democrática y, la anterior revisión de investigaciones, llevan a formular la siguiente pregunta:

¿Qué aporta la formación en didáctica de las ciencias sociales de los licenciados en pedagogía infantil, a las prácticas de enseñanza del conocimiento social, de profesores noveles que se desempeñan en la educación básica primaria?

2. Referente teórico

La reflexión teórica que fundamenta la investigación, aborda las finalidades para la enseñanza las ciencias sociales; lo que es el conocimiento social y cómo se enseña en la educación básica y- la formación del profesorado para su enseñanza.

2.1. Finalidades de la enseñanza del conocimiento social

Los propósitos para los cuales se enseñan las ciencias sociales determinan las decisiones que se tomen en el aula. Los profesores son quienes deciden qué han de aprender los estudiantes, cómo, por qué y para qué. Estas decisiones han de ser conscientes y fundamentadas teóricamente, por lo tanto, es necesario explicitar el marco ideológico y científico que orienta tales decisiones.

Si «las finalidades de la educación dependen, en gran medida de la perspectiva teórica en que nos situemos» (Benejam 2004, p. 34), es fundamental entonces, conocer las corrientes del pensamiento que iluminan la concepción de la enseñanza de las ciencias sociales, que según la autora son: la tradición positivista, la tradición humanista o reconceptualista y la concepción crítica.

Desde la tradición positivista, las ciencias sociales utilizan el método hipotético deductivo, que consiste en delimitar el problema, formular una hipótesis de trabajo, buscar la información necesaria, analizar esa información mediante un análisis estadístico o cartográfico para llegar a comprobar o rechazar la hipótesis inicial.

En la tradición humanista o reconceptualista, es fundamental la comprensión del medio en el que el estudiante vive y actúa, del cual ya tiene referencias y vivencias. El docente es quien motiva la actividad mental del estudiante, promueve la interacción y evalúa para mejorar.

En la teoría crítica, el objetivo es la formación de estudiantes como ciudadanos de un sistema democrático alternativo (Dewey, 1971 y Pagès, 1994). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales desde una concepción crítica, deben orientarse a comprender la realidad social; formar el pensamiento crítico y reflexivo; e intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática (Santisteban y Pagès, 2011).

2.2. Enseñanza del conocimiento social en la educación básica

La enseñanza del conocimiento social, caracterizado por la causalidad, la intencionalidad y el relativismo, es una tarea compleja que implica llevar a los estudiantes a comprender la realidad social. Los maestros han de ayudar a los estudiantes en la reconstrucción del conocimiento social mediante la indagación, el planteamiento de preguntas, la emisión de juicios, el debate, el diálogo y la cooperación.

En definitiva, para que los estudiantes comprendan la complejidad de la realidad social, la enseñanza de las ciencias sociales debe cumplir con la finalidad de formar el pensamiento social. Para Pitkin (2009) este pensamiento permite al alumnado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática. La importancia del desarrollo de este pensamiento en la educación primaria, lleva a c uestionar lo que necesitan saber los profesores para contribuir a la formación de estudiantes críticos.

2.3. Formación de profesores para la enseñanza del conocimiento social

La formación en DCS ha de dotar al futuro maestro de los conocimientos y de las habilidades que le van a permitir tomar decisiones en relación con las finalidades, los objetivos, los contenidos, las actividades, la metodología y la evaluación para enseñar ciencias sociales (Pagès, 1996).

La formación del pensamiento social en los estudiantes, para que analicen la realidad, participen y actúen en ella, requiere que el profesorado convierta los conocimientos personales de ciencias sociales, en conocimientos profesionales. El conocimiento profesional «es un conocimiento funcional considerado adecuado para desempeñar la función docente» (Aranda, 2016, p.

51). Entonces, ¿qué conocimiento profesional deben tener los docentes? y ¿mediante qué modelo(s) de formación lo construirán?

Para la autora anterior, no tiene sentido plantear modelos basados en la primacía del saber disciplinar, sino buscar una opción en la que tanto los profesores noveles como los experimentados reconstruyan su conocimiento sobre el mundo y la sociedad, para que puedan reestructurar didácticamente este conocimiento e innoven en el aula.

Respecto al conocimiento profesional, es importante retomar los planteamientos de Shulman (1989) sobre lo que los profesores han de tener como conocimiento base para la enseñanza, que incluye las siguientes categorías: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículo, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos y de sus características, de los contextos educativos, los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Entre estas categorías, Shulman llama la atención sobre el conocimiento didáctico del contenido, que incluye los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Este conocimiento representa la unión entre materia y didáctica, por la que se llega a una comprensión de cómo los diferentes temas y problemas se organizan, se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, para su aprendizaje.

Los aportes del autor anterior ayudan a en tender la importancia del conocimiento profesional del docente, definido como el conocimiento necesario para la enseñanza. El desarrollo de este conocimiento, en la formación de profesores de básica primaria, debe enfatizar en las competencias profesionales que ha de tener un maestro para enseñar ciencias sociales en el aula. El profesor generalista ha de prepararse para enseñar contenidos de todas las áreas del conocimiento y ha de ser capaz de tomar decisiones sobre el conjunto de áreas y disciplinas que deberá enseñar al alumnado. (Santisteban y Pagès, 2011).

No se puede enseñar lo que no sabe, sin embargo, el cúmulo de conocimientos, en este caso, en ciencias sociales, es tan grande que no puede esperarse que un maestro, y menos un maestro generalista, domine el conocimiento histórico, geográfico y social existente. El maestro ha de tener la capacidad de tomar decisiones en la selección y organización de los contenidos escolares con unas finalidades específicas. Por ello, es pertinente que la formación de maestros se haga alrededor de los siguientes ejes: conocimiento epistemológico, conocimiento curricular, conocimiento metodológico y conocimiento práctico (Pagès, 2011).

La formación didáctica de los futuros profesores y de los profesores en servicio, no puede reducirse a la presentación del saber didáctico disciplinar a través de una versión enseñable y adaptada a una rápida transmisión, sino que debe centrarse en la necesidad de producir en ellos cambios conceptuales, de modo que se desarrolle su capacidad para traducir los principios fundamentales del discurso didáctico en un proyecto y una práctica pedagógica con sentido (Camilloni, 2007).

Para construir el conocimiento profesional, se han de tener referentes prácticos, que den significado e intencionalidad a la teoría educativa, de modo que esta última ilumine y dirija la acción (Benejam, 2002). La autora insiste en la preparación práctica del profesorado, debido a la preocupación por la poca influencia que han tenido los programas de formación inicial- en la mejora de la práctica educativa, y afirma que los profesores noveles, tienden a optar por modelos tradicionales que les ofrecen seguridad, cuando han agotado su repertorio de recursos.

Ante esta situación, cabe preguntarse: ¿qué pasa cuando los profesores culminan su formación inicial y asumen su profesión en el aula? Zeichner, citado por Imbernón (1998), afirma que «el pensamiento práctico para la profesión no se enseña, se aprende» (Imbernón, 1998, p. 61). Por ello, este autor resalta la importancia de las primeras prácticas y la trascendencia de los destinos educativos de los profesores noveles; además afirma que debe tenerse un cuidado especial en la formación del profesorado novel, ya que es en esta etapa de la vida profesional en la que se asumen y se consolidan la mayor parte de las pautas de la cultura profesional docente.

Considerar la importancia de la relación que debería existir entre lo que el profesorado piensa y hace, lleva a ubicar esta investigación en la línea de pensamiento del profesor. Autores como Camilloni (2007), Pagès (2002), Thornton (1991) y Evans (1993), han señalado la relevancia de profundizar en las representaciones de los maestros que enseñan ciencias sociales y sus relaciones con la práctica docente, como un aspecto clave para la transformación y la innovación de ésta.

3. Propósitos y metodología

El propósito del estudio es interpretar el aporte de la formación en DCS de una licenciatura en pedagogía infantil, a las prácticas de enseñanza del conocimiento social de profesores noveles de básica primaria. Para el cumplimiento de este propósito se analizan los programas de formación en DCS de la licenciatura; se identifican las representaciones sobre las

finalidades de la enseñanza del conocimiento social, en profesores noveles licenciados en pedagogía infantil; se identifican los tipos de práctica que vehiculan estos profesores; se analizan las relaciones entre las representaciones sobre las finalidades y los tipos de práctica, y finalmente, se identifican y analizan las innovaciones que puedan encontrarse.

La investigación es de tipo hermenéutico. Es un estudio de casos múltiple holístico (Yin, 2009; Stake, 1999), cuya unidad de observación, análisis e interpretación corresponde a unidades didácticas completas. Los casos serán seleccionados mediante un muestreo intencional (Patton, 1990, 169), utilizando un cuestionario y una entrevista semiestructurada (Flick, 2008). Se elegirán prácticas educativas en ciencias sociales de básica primaria, de profesores noveles egresados de un programa de licenciatura en pedagogía infantil de una universidad pública colombiana. Se observará y registrará en audio y vídeo las prácticas de estos profesores.

Los datos obtenidos respecto a las finalidades para las que se enseña el conocimiento social y las prácticas registradas, se analizarán mediante la técnica de codificación teórica (Strauss y Corbin, 2012) y, para los programas de las asignaturas relacionadas con la DCS, se utilizará el análisis de contenido documental (Delgado y Gutiérrez, 1999). El producto de estos dos análisis se contrastará con la teoría utilizando la técnica de triangulación (Flick, 2012). Finalmente, para identificar y analizar las innovaciones que se puedan encontrar en las prácticas, se sigue un proceso de codificación temática (Flick, 2012).

4. Resultados esperados

Como resultados del estudio se espera el reconocimiento y la interpretación del aporte de la formación en DCS del programa de una licenciatura en pedagogía infantil, a las prácticas educativas en ciencias sociales; la valoración de la pertinencia de la formación ofrecida por este programa a los profesores, de acuerdo a las necesidades y retos de la educación del siglo XXI; y la identificación de prácticas educativas innovadoras en las que se evidencie coherencia entre las finalidades para la enseñanza del conocimiento social y las prácticas de aula.

Referencias bibliográficas

Aranda, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación infantil*. Madrid: Síntesis.

Benejam, P. (2002a). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales,* 1, 91-95.

Benejam, P. (2002b). Las finalidades de la Educación Social. En P. Benejam, y J. Pagés (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33–52), Barcelona: Horsori.

Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, y S. Feeney (Eds.), *El saber didáctico* (pp. 41–60), Buenos Aires: Paidós.

Delgado, J., y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Evans, R. (1992). Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, 3*(4). AUPDCS-UAB, 61-94. Edición en inglés, 1989.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.). Madrid: Morata.

Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

González, G. A. (2013). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza.* Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* (3ª ed.). Barcelona: Graó.

Jara, M. Á. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 11, 15–29. Disponible en: http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263452 (fecha de consulta: 02/03/2016).

Levstik, L., y C. A. Tyson (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge.

Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). *La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.* Educatio Siglo XXI, *29*(1), 149-174. Disponible en: http://revistas.um.es/educatio/article/view/119921 (fecha de consulta: 02/03/2016).

Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación,* 13, 38–51.

Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las ciencias sociales: ¿Cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela,* 28, 103-114.

Pagès, J. (2002). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias sociales. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 209–226). Barcelona: Horsori.

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania,* 40, 67-81.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and R esearch Methods.* London: Sage.

Pitkin, D. (2009). *Pensar lo social.* Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Pozo, J. I., Sheuer, N., Perez, M. del P., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.

Santisteban, A., y Pagès, J. (coord.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria.* Madrid: Síntesis.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza, I* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

Strauss, A., y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Villalón, G. (2014). Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una Profesora de Educación. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona. Disponible en: www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125964/lhc1de1.pdf?sequence=1 (fecha de consulta: 07/03/2016).

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and M ethods* (4ª ed.). Londres: Sage.

LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y LA EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO (COEDUCACIÓN)

María Olga Macías Muñoz
mariaolga.macias@ehu.eus
Universidad del País Vasco

1. Introducción

Es amplia la literatura sobre el estado de la cuestión acerca de la educación para la igualdad de género o coeducación, sin embargo, es escaso el número de trabajos que aborden cómo dotar a los docentes del grado de Profesor de Primaria de las competencias necesarias para trabajar un tema tan sensible en las aulas como futuros maestros. Si bien, es más numerosa la investigación destinada a realizar diferentes tipos de actividades con los alumnos en Educación Infantil, son escasos los aportes que se han hecho hasta el momento dentro de la formación del profesorado de Educación Primaria. Estas contribuciones se han centrado básicamente en la Educación Física (Fernández y Piedra, 2010) y con un enfoque dirigido a la psicología y a la pedagogía (Álvarez et al, 2010; Bonal, 1997; Colás, 2004; Redondo, 2008). Desde las Didáctica de las Ciencias Sociales la necesidad de dotar de verdadera utilidad al aprendizaje de los alumnos pasa por la revisión de los modelos de formación del profesorado responsable de su enseñanza. Dentro de mi trabajo como profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de Bilbao, abordé el curso pasado (2016-2017) el tema de la coeducación aplicando la metodología activa basada en la resolución de problemas (ABP). Al emplear esta metodología los alumnos del Grado de Educación Primaria tuvieron que desarrollar una serie de actividades, incluido un modelo de intervención didáctica en el aula, cuyo objetivo no era solo aprender las competencias básicas con respecto a la igualdad en educación de género sino, también, cómo trasladar en su futuro como docentes estas competencias a las aulas desde el uso de las metodologías activas.

Mediante la citada metodología basada en la resolución de problemas se planteó la siguiente cuestión central: ¿respetamos el derecho de los alumnos a tener una educación en igualdad de género? Partimos de un hecho hipotético en el que un alumno era objeto de acoso escolar por desarrollar actividades escolares y extraescolares atribuidas generalmente a un rol femenino. A partir de este problema estructurante surgieron una serie de preguntas motrices que los alumnos tuvieron que trabajar para dar solución al conflicto que se planteaba con respecto a la coeducación en las aulas y, de este modo, adquirir las competencias de aprendizaje establecidas para la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica I*.

2. La coeducación en los centros de Educación Primaria

Se ha recorrido un largo camino desde que en las aulas empezó a implementarse la Coeducación desde los años 90 del pasado siglo, aun así, en los últimos años una serie de estudios revisionistas han analizado bajo diferentes perspectivas sí esta coeducación es real hoy en día (Colás et al., 2003; Rebollo et al., 2011; Vega, 2011; Vizcarra et al., 2015).

En el estudio realizado a petición del Ayuntamiento de Vitoria[1] (Vizcarra et al., 2014) se pusieron en evidencia que las interacciones y manifestaciones de los roles de género seguían siendo sexistas y estereotipadas en todas las etapas educativas. Los profesionales de la educación mostraban su frustración ya que, a su juicio, topaban con la infranqueable influencia de la sociedad y, en particular, de la televisión y las redes sociales. Al mismo tiempo reseñaban estos docentes aquellos comportamientos que a su juicio quiebran y dificultan la coeducación en las aulas y que recogemos a continuación: los códigos que utiliza el alumnado entre sí siguen siendo sexistas; el profesorado desconoce la forma de incidir pedagógicamente en los comportamientos diferenciados por sexos; la población infantil consume contenidos sexistas (y violentos) a través de la televisión y de las redes sociales; la utilización no sexista del lenguaje resulta incómoda y difícil para el profesorado; las manifestaciones de agresividad son diferentes en función del sexo del alumnado; los valores femeninos se van debilitando a favor de los valores masculinos; los profesores suelen utilizar un estilo más

[1] Este estudio se inscribe dentro de los diferentes planes y memorias que se han puesto en marcha en el País Vasco con respecto a la Coeducación: VI Plan de Igualdad de Emakunde; programa piloto Coeducativo del Gobierno Vasco (2013); el acuerdo adoptado por el Consorcio Haurreskolak en torno a la coeducación y el citado plan del Ayuntamiento de Vitoria- Gasteiz en referencia a la Coeducación (Vizcarra et al. 2014).

autoritario que las profesoras; el alumnado reconoce que necesita la ayuda de la escuela para poder tratar los problemas que surgen relacionados con la cuestión de género; nadie sabe cuál ha de ser el papel del profesorado ante las situaciones de conflicto; y, por último, aquellos alumnos que rompen con las normas de género pueden ser objeto algún tipo de castigo (agresión, acoso…).

Poco tienen que ver estas actuaciones documentadas en las escuelas con el ideal que se propugnaba a finales del siglo XX sobre la coeducación y que se veía reflejado en diferentes legislaciones y en la infinidad de guías que se desarrollaron para su implementación. Por ejemplo, Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer) publicó en 1997 una guía en la que se reformulaban los objetivos generales de educación primaria siguiendo los estudios realizados por Salas (1994). Para esta autora, el modelo coeducativo hacía referencia a una nueva filosofía que fracturaba los estereotipos masculinos y femeninos. De este modo, se abordaba una educación global e integral de la persona que atendía las competencias afectivas, cognitivas y de comportamiento con el objetivo de potenciar todo su desarrollo.

Vizcarra et al. (2014) advierten que el modelo coeducativo basado en el reconocimiento de las competencias y de la individualidad de los alumnos y de las alumnas es hoy en día una utopía. Este modelo tiene como objetivo educar a todas las personas en la igualdad partiendo de la diferencia, sin discriminación, de manera que no s e construyan relaciones dominantes según el sistema sexo/género. Para conseguirlo, deben desarrollarse todas las capacidades del alumnado y destruir los estereotipos y los prejuicios, valorando las diferencias y las características de cada persona. Recogen estas autoras las palabras de Herranz (2006) quien indica que la escuela, junto con otros promotores sociales, participa en la construcción identitaria y es, precisamente en los centros escolares, donde se establecen las bases de la construcción de género, uno de los pilares de la identidad, puesto que al fijarse las categorías masculina y femenina, a cada una de ellas se le asignan distintas y jerarquizadas maneras de socializarse y de ubicarse socialmente. A su vez, los alumnos y alumnas llevan a los centros escolares desde sus casas estereotipos de género y comportamientos que las escuelas, lejos de erradicarlos, refuerzan.

Cuando en la década de los 70 se abrieron las escuelas mixtas en España se dio paso a la creación de métodos pedagógicos y experiencias innovadoras e inclusivas, con la participación de la mujer en todos los ámbitos educacionales (Urruzola et al., 2002). Sin embargo, los mecanismos de transmisión del sexismo se mantenían incólumes en muchos libros de

textos, en el uso del espacio escolar, en el uso de los juguetes, en el lenguaje, en la orientación de género, en la organización escolar y en la educación para las relaciones humanas y valores, a pesar de que el objetivo de la coeducación es admitir que al margen de los estereotipos que limitan la formación de la personalidad, lo valores tomados como femeninos y masculinos tienen el mismo nivel para el desarrollo de la persona (Aristizabal, 2010; Vizcarra et al., 2014).

Por lo tanto, la coeducación tiene como objetivo hacer desaparecer aquellos mecanismos que potencian la discriminación de género no solo en la organización formal de la enseñanza, sino también en la ideología y en la práctica (Subirats y Brullet, 1988). Con todo, a pesar de estar los alumnos y las alumnas juntos en las aulas, las actitudes y comportamientos discriminatorios y sexistas persisten, por lo que hay que abordar la coeducación desde un punto de vista integral en el que los valores de igualdad sean la piedra angular de su proceso de socialización (Baena y Ruiz, 2009; Cremades, 1991, Vega, 2007). El modelo educativo debe de inculcar aquellos comportamientos éticos que, tanto desde los modelos que se dan para las mujeres como desde los que se dan para los hombres, sean adquiridos y aprendidos como valores de la persona y, por lo tanto, dentro de la planificación de la Educación deberían evitarse aquellos criterios discriminatorios de género contrarios a la paridad (Vizcarra et al., 2014).

De los resultados de la investigación sobre la formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula (Alvarez-García et al., 2010) se desprende el escaso conocimiento por parte de los alumnos de aquellos recursos para la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia escolar. A pesar de que los autores de este estudio no profundizan en el análisis de la coeducación y se centran más en el acoso y en la resolución de conflictos, concluyen en la necesidad de una más extensa y profunda formación general de los futuros maestros en relación con toda una serie de herramientas útiles para mantener un buen clima de convivencia y trabajo en el centro educativo. Dentro de una perspectiva de género y desde el ámbito de la Educación Física, Fernández y Piedra (2010) siguen la línea que enfatiza la importancia de la formación del profesorado para la erradicación de las discriminaciones y de los estereotipos sexistas en la Educación Primaria hacia la construcción de una cultura de género en la escuela. Abordaron en su estudio la coeducación partiendo de un programa de formación, específico en materia de igualdad. Los resultados de su implementación demostraron un efecto positivo y una mejora en cuanto al cambio de las actitudes del futuro profesorado hacia la

problemática de género. Y es en este punto donde entroncamos con nuestra propuesta metodológica para la formación de los alumnos del Grado de Maestro de Educación Primaria y desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

3. Un modelo de aplicación de las metodologías activas para trabajar la coeducación en el aula de Educación Primaria

Al implementar la metodología basada en la resolución de problemas (ABP) dentro de las prácticas de la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica I* trabajamos el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Este tipo de aprendizaje es una estrategia didáctica que parte de la organización de la clase en pequeños grupos donde los alumnos trabajan de forma coordinada para resolver las tareas académicas y desarrollar su propio aprendizaje. Además, hay que tener presente que el aprendizaje colaborativo se beneficia especialmente de: el potencial educativo de las relaciones interpersonales existentes en cualquier grupo; los valores de socialización e integración como eficazmente educativos; y la potenciación del conflicto sociocognitivo como elemento del aprendizaje (Bará et al., 2012). Desde una aproximación constructivista del aprendizaje, la metodología basada en ABP permite al alumno de magisterio realizar una labor de (re)construcción significativa de los contenidos o saberes de la cultura a la que pertenece. Mediante las diversas actividades que componen el problema estructurante que se plantea a estos estudiantes, la intervención educativa les estimula a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuados. En cuanto a este planteamiento, el profesor debe de tener presente que al aprendizaje significativo sólo ocurre sí se satisface una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas que posee a través de su entorno social; y que los materiales o contenidos de aprendizaje posean significado potencial o lógico (Díaz y Fernández, 2002).

A la hora de plantearnos qué tema ha de ser el eje central de problema estructurante que han de trabajar los alumnos en las prácticas de la asignatura citada, hemos tenido en cuenta el peso específico dentro de las competencias generales de la asignatura de aquellas que hacen referencia a los vales sociales y la educación para la ciudadanía, todo ello refrendado por el conocimiento del marco social en el que se inscribe la educación en la etapa de primaria. En el caso que nos ocupa, el tema raíz que escogimos durante el curso 2016/2017 para trabajar dentro del problema fue la coedu-

cación. Por lo tanto, la pregunta motriz del problema estructurante que planteamos era la siguiente: *¿Respetamos el derecho de los alumnos a tener una educación en igualdad de género?* A través de la resolución de este problema los alumnos abordarían otras cuestiones que subyacen detrás de esta pregunta general. El conocimiento de los fundamentos de la coeducación lleva implícito que los alumnos tienen que conocer el entorno social en el que viven y la defensa de estos fundamentos. En el caso de conculcarse estos principios es cuando surge un conflicto en el que los maestros deben de tomar parte activa para su resolución. De este modo, afloran nuevas cuestiones que los alumnos tendrán que afrontar: ¿cómo se ha generado el problema/conflicto?; ¿qué medidas se han tomado a favor o en contra?; ¿cuáles son las reacciones ante el problema?; y, por último, ¿cómo dar respuesta al problema? Al trabajar todas estas cuestiones se genera un proceso de aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que el mismo alumno ha de valorar al preguntarse ¿qué hemos aprendido de la resolución de este problema?

El problema que se planteaba para su resolución se resume del siguiente modo: un alumno de 11 años de una escuela situada en una pequeña localidad vizcaína sufre el acoso de sus compañeros por jugar con sus compañeras a lo que decían que eran juegos de niñas. Cuando la maestra, con el objeto de tratar la coeducación familiar, preguntó en qué tipo de actividades ayudaban los escolares en casa, el citado alumno comentó que tanto él como su padre cooperaban en todas las faenas de la casa. El acoso hacia este colegial no hizo más que empeorar y fue entonces cuando el director, el profesorado, el psicopedagogo y la asociación padres tomaron cartas en el asunto sugiriendo diferentes soluciones.

Los objetivos de aprendizaje que se planteaban en este problema eran los siguientes: valorar el problema desde la experiencia de los estudiantes de magisterio; enunciar las causas que originaron este problema y las consecuencias que se derivaron del mismo; identificar el conocimiento previo del grupo de trabajo; identificar las carencias de conocimiento con respecto a lo que se expone en el problema y los problemas subordinados que genera; analizar el problema desde la perspectiva de la coeducación; y, por último, preguntarse cómo debe de ser la intervención educativa ante este problema desde el punto de vista de la dirección del centro. Para alcanzar estos objetivos, los alumnos de magisterio debían desarrollar diferentes actividades encaminadas a la elaboración de un dictamen justificado sobre cuál es la posición que debía seguir el centro. A través de las diversas preguntas motrices que se planteaban estos alumnos irían trabajando los

diferentes aspectos del tema para confluir en el dictamen anteriormente indicado: ¿conocemos los principios de la coeducación?; ¿cómo nos implicamos en su defensa?; ¿respetamos estos principios?; ¿por qué no se cumplen?; ¿qué medidas podemos tomar para que se cumplan?; ¿cómo reaccionamos ante su incumplimiento?; ¿cómo dar respuesta a este problema?.

Esta actividad formaba parte de una de una serie de tareas encuadradas dentro de las prácticas de la asignatura y que estaban encaminadas a la elaboración de una intervención didáctica cuyo objetivo era abordar la coeducación en el aula de educación primaria. Consideramos que la resolución del problema acerca de la coeducación aportaría unas competencias básicas a los alumnos para trabajar de un modo más satisfactorio la intervención didáctica anteriormente citada.

4. Conclusiones

Mucho ha pasado desde las primeras leyes de educación que recogían en sus currículos la paridad de género. Aun así, tal y como se reseña en los estudios referenciados en la presente comunicación, son innumerables los obstáculos que dificultan la coeducación hoy en día. Por ello hemos optado por las metodologías activas (ABP) para trabajar el tema de la coeducación en la formación del profesorado del Grado de Educación Primaria, al considerarlas más efectivas en cuando a la adquisición de las competencias necesarias para abordar este tema como futuros profesores. Además de los objetivos conceptuales y procedimentales, se ha buscado que el alumno desarrolle una capacidad crítica no solo con su trabajo sino, también, con respecto al trabajo de sus compañeros de grupo. Se trata de que aprendan a ser autónomos a la hora de gestionar el problema al que tienen que dar una o varias soluciones y que de este modo desarrollen unas actitudes de respeto democrático hacia un tema tan sensible como es el de la coeducación.

Este aprendizaje previo se vio complementado con la realización de una intervención didáctica con el objetivo de consolidar las competencias adquiridas en cuanto a la gestión de la coeducación en las aulas con los componentes curriculares de las nuevas legislaciones educativas. Gracias a esta actividad los alumnos abordaron diversas formas de trabajo cooperativo y de reflexión y análisis personal e interpersonal.

Referencias bibliográficas

Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J., y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, *3*(2), 187-198.

Arsitizabal Llorente, P. (2010). Emakume eta gizonen berdintasuna irakasleen formazioan: Gasteizko Irakasle Eskolaren kasua. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Baena Extremera, A., y Ruiz Monero, P. J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en Educación Física. *Revista Aula Abierta*, *37*(2), 111-122.

Bará, J., Domingo, J., y Valero, M. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Barcelona: Universidad Politécnica de Catalunya.

Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.

Colás, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En M. A. Rebollo, e I. Mercado (comps.), *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad* (pp. 275-291). Madrid: McGraw-Hill.

Colás, P., Rebollo, M. A., y Jimenez, R. (2003). La innovación curricular desde la perspectiva de género: uso didáctico de la prensa. *Revista de Enseñanza universitaria*, 21, 65-77.

Cremades, M. (1991). *Materiales para coeducar*. Madrid: Mare Nostrum.

Díaz, F., y Hernández, G. (2002): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw.

EMAKUNDE (1997). *Guía para la elaboración del Modelo Coeducativo de Centro*. Vitoria- Gasteiz: Gobierno Vasco.

Fernández, E., y Piedra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, *5*(15).

Herranz, Gómez, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación*. Madrid: Narcea.

Rebollo, M. A., García Pérez, R., y Bega. L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.

Redondo, I. (2008). La coeducación en nuestro sistema educativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13.

Salas García, B. (1994). *Orientaciones para la elaboración del proyecto socioeducativo de centro*. Bilbao: Maite Canal (Ed.).

Subirats, M., y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.

Urruzola, M. J., Agirre, N., Dugau; A., y Barea, M. (2002). Emakumea hezkuntzan. Gehiengoa bai, baina zertan? *Hik Hasi*, 64, 8-17.

Vega Navarro, A. (2007). *Mujer y educación. Una perspectiva de género*. Málaga: Aljibe.

Vega, L. (2012). *Conflictos y estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad en centros educativos*. (Tesis doctoral inédita). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Vizcarra Morales, M. T. (coord..). (2014). *Hezkidetza egoerari buruzko diagnosi azterlana Gasteizko ikastetxeetan (0-18 urte)*. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

Vizcarra, M. T.; Nuño, T., Lasarte, G., Aristizabal, P., y Alvarez, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria- Gasteiz. *REDUK Revista de Docencia Universitaria*, *13*(1), 297-318.

LA RIBERA DEL PISUERGA COMO CONTENIDO TRANSVERSAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA CIUDAD

Jaime Delgado Iglesias
jdelgado@dce.uva.es

Esther Consolación González Alonso
estherconsolacion gonzalez@uva.es

M. Mercedes Valbuena Barrasa
mmeval@ysdes.uva.es

Universidad de Valladolid

El análisis del medio natural y su transformación por parte del ser humano es un contenido integrador que aglutina conocimientos de diversas disciplinas científicas, desde las naturales y experimentales hasta las sociales y humanas. Las ventajas de la utilización de este eje vertebrador de conocimiento en la enseñanza primaria y secundaria son múltiples y diversas, dado ese carácter transversal en relación con el currículo de estos niveles educativos. Prácticamente todas las ciudades cuentan con espacios que ejemplifican esa relación entre el medio natural y humano y uno de ellos es el de los ríos y sus riberas. Para la enseñanza – aprendizaje de esos entornos, como bien fundamenta Molina Puche (2011), las salida escolares y, en concreto, el itinerario urbano es el mejor recurso didáctico por su gran potencial educativo.

La presente aportación forma parte de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Valladolid denominado "El entorno natural y su transformación como eje vertebrador del conocimiento: su enseñanza - aprendizaje". La propuesta del estudio que configura el proyecto analiza el curso del río Pisuerga a su paso por Valladolid, como recurso didáctico para la enseñanza de contenidos interdisciplinares.. Por tanto, en primer lugar, partimos del análisis de un espacio urbano que focaliza las relaciones que se establecen entre el medio natural y humano, tanto en el pasado como en el presente, como eje integrador de contenidos en la Educación Primaria y Secundaria; en segundo lugar se elaboran los itinerarios didácticos, con paradas y actividades y, por último, se realizan con alumnado y docentes.

Esta comunicación presenta un estudio en el que se valoran los primeros resultados obtenidos tras la puesta en práctica en modo experimental de los itinerarios elaborados con alumnos en formación de profesorado de enseñanzas medias. Se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo considerando como elementos de trabajo los guiones y las encuestas de satisfacción de los alumnos del Grado en Educación Primaria y del Máster de Secundaria, especialidades Geografía e Historia y Biología y Geología, así como encuestas de los maestros en ejercicio y la autoevaluación por parte de los participantes en el proyecto. A través de la evaluación, los resultados apuntan a que la observación y análisis de la realidad supera muchas veces el conflicto que presentan las diferentes disciplinas en el tratamiento curricular y se consiguen aprendizajes más significados basados en las experiencias vividas. Los elementos de estudio han aportado información para verificar la idoneidad de las propuestas y establecer posibles correcciones y soluciones, detectando, asimismo, posibles dificultades para su implementación en los centros.

1. Objetivos y planteamientos del proyecto "El entorno natural y su transformación como eje vertebrador del conocimiento: su enseñanza-aprendizaje"

La fundamentación del proyecto se centra en la valoración educativa del entorno como enseñanza de varias áreas de conocimiento y la utilización de la salida de campo a t ravés del itinerario didáctico. Como nos indica Mínguez García (2010), el trabajo de campo se consolida como un excelente recurso didáctico por tres motivos fundamentales: motiva el aprendizaje, desarrolla el conocimiento y se valora el paisaje.

El objetivo final del proyecto plantea utilizar el entorno natural del río y su relación con la ciudad como núcleo de conocimiento interdisciplinar en Educación Primaria, Educación Secundaria y en la formación del Profesorado. "El río es un elemento que estructura el territorio y el paisaje, a la vez que constituye un vector de diversos factores, un r ecurso para los sistemas bióticos y sociales, y un fundamento de nuestro imaginario común" (Gabardón de la Banda, 2014. p. 213)

En el documento utilizado para la salida de campo de la Ribera del Pisuerga, se ha definido un itinerario, con diferencias significativas entre el de Educación Primaria y el de Educación Secundaria. Se ha recogido la descripción de los lugares de estudio (paradas a lo largo del recorrido) y su vinculación con los contenidos presentes en los currículos oficiales y las

actividades y actuaciones propuestas por cada área de conocimiento en cada parada estudiada.

La importancia del trabajo de campo y las actividades fuera del aula como recurso, como acertadamente señala Pedrinaci (2012), avalan la elaboración de un amplio repertorio de actividades.

Las actividades siguen las siguientes directrices:

- Experiencias de localización sobre plano y orientación cartográfica.
- Experiencias perceptivas en relación con el paisaje de la ciudad y en concreto el paisaje del río.
- Evolución histórica de los elementos antrópicos de la Ribera del Pisuerga.
- Realización de pequeños cortes topográficos.
- Observación, descripción y representación de elementos naturales (rocas, vegetación y fauna) y elementos antrópicos.
- Reconocimiento e identificación de elementos en la vegetación y percepción de colores, olores, tacto, etc…
- Conocimiento de la relación entre los elementos del entorno natural y social.
- Integración del Patrimonio cultural e histórico en el Medio Natural.
- El aprovechamiento de los recursos naturales en la Ribera del Pisuerga.
- La ribera del Pisuerga en el ocio y en el deporte
- Senderismo, control del esfuerzo físico, estiramientos, respiración, fatiga
- Utilización de la bicicleta como medio para conocer el entorno
- Uso de la tecnología en la preparación, puesta en práctica y evaluación de actividades de orientación
- Conocimiento, valoración, respeto y conservación del medio natural en el desarrollo de las actividades.

Para el desarrollo del proyecto se consultaron documentos técnicos sobre urbanismo y educación ambiental del Ayuntamiento de Valladolid (PROINTEC, 2003) y diversos trabajos sobre la historia de la ciudad (Brasas Egido, 1984; Pérez Gil J., 2002; Pellicer Corellano, C. y Ollero Ojeda, A., 2004) además de estudios de fauna, flora (Hernández-Marcos J.M. et al., 2002), geología (Delgado, 2014) y educación física (García Gómez, E., 2000)

relacionados con el itinerario concreto a realizar o con aprovechamiento didáctico del entorno. Tras la etapa de recopilación y análisis de la información previa, se definieron objetivos para cada nivel educativo seleccionado, así como los contenidos que se pueden trabajar según las peculiaridades de cada tramo de la Ribera del Pisuerga. Para ello se elaboraron materiales, tanto de carácter informativo para el profesorado como fichas de trabajo para los alumnos.

El planteamiento del trabajo se apoya especialmente en la interdisciplinaridad y en el uso del entorno como recurso didáctico, ambos puntos fuertes del proyecto. No obstante, estos puntos fuertes tienen una vertiente de debilidad; por una parte, la interdisciplinaridad supone un mayor número de expertos con distintos planteamientos epistemológicos, aunque todos con el mismo objetivo metodológico. Por otro lado, para el análisis del entorno como recurso, se obtuvo una elevada cantidad de información derivada de la diversidad de textos técnicos existentes sobre descripción de elementos naturales, históricos y antrópicos de Valladolid y de textos sobre uso didáctico de alguno de ellos. En consecuencia, se hizo necesario concretar cada una de las informaciones y relacionarlas con los contenidos de cada nivel sobre las que se han aplicado. Los obstáculos citados fueron solventados tras pasar por la reunión del equipo de expertos y por discutir los elementos comunes a todas las áreas, encontrando un punto de acuerdo.

2. Fundamento conceptual de "La Ribera del Pisuerga" como eje vertebrador de contenidos

Los ríos han estado siempre presentes en el nacimiento de las ciudades, bien por asuntos de defensa bien por aspectos de subsistencia y comunicación. El tramo urbano del río no puede interpretarse de forma aislada, desgajado de su continuidad río arriba o río abajo, de su continuidad lateral y en profundidad y de todas las relaciones existentes a lo largo del tiempo con el sistema ambiental y socioeconómico que significa la ciudad. Valladolid y el río han estado permanentemente unidos pasando de estar de espaldas el uno del otro, para integrase como aspectos vinculados a la sostenibilidad urbana.

El catedrático de Historia de la Restauración, de la E.T.S de Universidad de Valladolid, Javier Rivera Blanco (1999), en su ponencia *El Pisuerga y Valladolid. Historia de una relación*, define a Valladolid como *vallis toletum*, (valle de Aguas), ya que, por la ciudad pasan el río Pisuerga y el río Esgueva, que antes de su canalización, en el siglo XIX, se extendía por

varios ramales. Y afirma que "el río mayor estuvo abandonado y olvidado durante siglos y los Esguevas fueron siempre un simple colector". (p.44) Llama la atención sobre las constantes riadas a lo largo de los siglos siendo las más graves y perjudiciales las de 1924 y 1936, haciendo especial mención al estudio sobre las mismas.

El rio Pisuerga junto con las Esguevas ha tenido una capital importancia en la conformación de la ciudad, tanto por su carácter inicial defensivo, como una vez construido los puentes como eje de comunicación. Valladolid hoy no se comprende sin los ríos que la atraviesan tanto en su historia como en su situación actual. Si bien tiene un carácter más lúdico y de ocio y su utilización tiene que ver con los criterios de sostenibilidad urbana.

2.1. Contenidos naturales y humanos a observar en la Ribera del Pisuerga

Entre los conceptos pluridisciplinares de carácter natural (geológicos, biológicos. hidrológicos), de carácter humano (geográfico, histórico, cultural y urbanístico) de carácter perceptivo y de carácter paisajístico para incluir en el recorrido de la Ribera del Pisuerga se han considerado los siguientes:

- Datos de la Ribera del Pisuerga en el Municipio de Valladolid: La relación entre el rio y la ciudad. Atracción /repulsión. (La percepción del río por los ciudadanos); El paisaje fluvial y el de la ribera (verde/azul). El río como comunicación o como defensa.

- Contenidos de Ciencias Experimentales: La geología del rio (Los materiales que componen las riberas); la geomorfología. (Las terrazas fluviales); Las riberas y el Paisaje; la topografía; la flora y la fauna.

- Contenidos geográficos, históricos y culturales: Los restos históricos y arqueológicos vinculados al río; los barrios vinculados al río: barrios antiguos, modernos y urbanizaciones; la navegabilidad del Pisuerga; los usos históricos: batanes, molinos aceñas, azudes. (Las Aceñas del Puente o de San Benito y las Aceñas de Linares); puentes y pasarelas (Tipos de puentes y elementos); paseos, jardines. Los Espolones (Nuevo y Viejo). La Rosaleda; La toponimia del río (Ribera de Curtidores, El palacio de la Ribera); La cartografía vinculada al río (Los planos); El rio como frontera urbana (Las puertas y los fielatos); usos actuales centrados en actividades de deporte y ocio: Piragüismo, senderismo y paseos. Natación. Actividad deportiva.

3. Actividades propuestas para Educación Secundaria

El itinerario didáctico consta de 6 paradas y se ha realizado siguiendo un orden en las paradas y en las mismas se han planteado diversas actividades utilizando brújula, altímetro, instrumentos multifunción (medidas de luz, sonido y temperatura) y planos a escala 1.500, así como las explicaciones de uso didáctico de las paradas por parte de los profesores del Master de Profesorado de Secundaria y Bachillerato. Además, se han utilizado textos indicativos, bien de aspectos históricos, literarios y artísticos del entorno en el que se desarrolla la actividad.

Aunque el proyecto incluye propuestas para varias etapas educativas, en el trabajo actual, dada la limitación de extensión, solo se presentan las propuestas para educación Secundaria Obligatoria.

Con la brújula indicar en qué dirección se mueven las aguas. Dibujar un pequeño croquis en el puente Mayor. Observar la salida de aguas del Canal de Castilla.

Observar el Puente Mayor y señala cuántos arcos tiene el puente, ¿son iguales? Averiguar la explicación en trabajo de aula
Observar las piedras que están próximas a la orilla izquierda en el río ¿Para para qué podrían servir? Restos de una aceña.
¿En qué época está hecho el puente? ¿Quién mandó construirlo? ¿Quién es la Condesa Eylo? ¿Qué edificios históricos están o han estado vinculados al río? Restos del Palacio de la Ribera de Felipe III,… Toponimia de las riberas. Huerta del rey, Rosaleda, Moreras. Espolón nuevo

En qué orilla observas que existe más vegetación. ¿Por qué será? ¿En qué parte del río produce más torbellinos el agua? Observa y explica la formación de la playa fluvial.
Con el plano proporcionado por el profesor, observar la planta de la trayectoria del río. Señalar los meandros del río y en ellos la dirección de la corriente y las zonas de máxima erosión. Analiza el papel que juega la vegetación que hay en las orillas.

Realización de experiencias perceptivas en relación con el agua y los animales: Color del agua, luminosidad, ruido, olor, movimiento del agua.
Tacto del agua y de los materiales (Arena, vegetación, Agua….), temperatura
Datos cualitativos en relación con la percepción.
Preferencias sobre el paisaje y aceptación y rechazo de las cualidades del mismo.

Figura 1. Actividades a desarrollar en la primera parada

El tiempo de realización del itinerario es variable en función del interés u objetivos marcados por el profesor. Como orientación, el itinerario completo se podría realizar en una mañana sin excesivo detenimiento en cada parada. Se trataría de una visión más o menos general del itinerario. No

obstante, teniendo en cuenta que la duración de cada parada no es la misma, se sugiere también la realización parcial del itinerario o por tramos o secciones del río dependiendo de qué contenidos pretenda trabajar el profesor. En cualquier caso, no se recomienda que la experiencia tenga una duración inferior a dos horas.

Presentamos una secuencia de actividades que se realizan en las distintas paradas, como ejemplo se ha seleccionado la primera parada (La playa de las Moreras) (ver Figura 1).

4. Valoración de la Experiencia

Para la evaluación de la propuesta se han tenido en cuenta las tareas realizadas por los alumnos durante la actividad y varias encuestas. No obstante, dado el carácter cuantitativo del trabajo, sólo se han contemplado las encuestas, dejando el análisis cualitativo de las tareas para futuros trabajos. Se ha seleccionado el grupo de alumnos del Máster de Secundaria por ser el colectivo del que mayor número de datos se dispone y también porque se tienen resultados de varios años de implementación.

En los tres últimos años se ha realizado el itinerario didáctico con los alumnos del Master de Formación del Profesorado en los que previamente en la clase se les ha explicado el valor del itinerario didáctico y los condicionantes previos que debe de tener todo itinerario didáctico, al mismo tiempo que se les ha proyectado una serie de imágenes del antes y el después de las Riberas del Rio Pisuerga. El número total de alumnos implicados fue de 57, 16 de ellos en el curso académico 2014-2015, 18 en el curso 2015-2016 y 23 en el curso académico 2016-2017.

Las encuestas se han realizado a partir de la base del cuestionario recogido de Cuello Gijón (2009) y han sido de tres tipos: una encuesta de carácter genérico donde se incluían cinco preguntas en torno a la relación del río con la ciudad, de carácter valorativo y que pretendía medir los resultados de la formación didáctica teórica obtenida en el Master:

- Importancia educativa de los ríos.
- Aspectos a tratar en los tramos fluviales urbanos.
- Metodologías más idóneas para abordar el estudio de los ríos.
- Obstáculos y dificultades para el uso educativo de los ríos urbanos.
- Conciencia ciudadana respecto a los ríos.

Otra encuesta de carácter concreto intentando medir el grado de conocimiento sobre el itinerario didáctico, una vez efectuado el recorrido.

- Conocías los senderos del río Pisuerga a su paso por la ciudad de Valladolid.
- Habías utilizado antes el río Pisuerga y sus senderos como recurso educativo.
- Qué elementos aspectos o circunstancias ves más idóneos en los senderos y en el río para aprovechamiento educativo.
- Que crees que es necesario para usar el río desde una perspectiva educativa (valora de o a 5):
  - Guías de información, material educativo.
  - Facilitar los permisos del Centro y otras cuestiones administrativas.
  - Dinero para salidas escolares Guías, monitores y personas de apoyo al profesorado en formación para preparar las salidas.
  - Mejoras en los senderos.

La última encuesta trataba de medir la idoneidad del itinerario didáctico efectuado y proponía una valoración por parte de los alumnos del Master de los puntos fuertes o débiles del mismo. Se trata de una encuesta de tipo Likert en la que debe responder en cada ítem con un valor de 1 a 5 (*1: Muy poco o Muy en desacuerdo, 2: Poco o En desacuerdo, 3: De acuerdo, 4: Bastante de acuerdo, 5: Mucho o Muy de acuerdo)*

- ¿El recorrido te ha parecido largo en relación al tiempo disponible?
- ¿El enunciado de las actividades te ha resultado aclaratorio?
- ¿Las actividades te han parecidos asequibles para los futuros alumnos?
- ¿Aumentarías o disminuirías la dificultad de las actividades?
- En cuanto a las paradas, ¿crees que se ha empleado suficiente tiempo en cada una para alcanzar los objetivos?
- ¿Habría que aumentar el nivel de explicación teórica de los elementos que se estudian en cada parada?
- ¿Y el nivel de explicación de la tarea a realizar?
- ¿Estimas que posees los suficientes conocimientos sobre los contenidos para desarrollar la actividad como profesor?

Figura 2. Cuestiones que se plantean al alumnado para la idoneidad del itinerario didáctico

5. Interpretación y conclusiones

En la mayor parte de las respuestas de las primeras encuestas correspondientes a los aspectos educativos de la ciudad y el río los alumnos han valorado positivamente la incorporación del río a la ciudad como un recurso educativo aunque aún no contemplen el tratamiento interdisciplinar integrador que debe de tener. Se valora por la mayor parte de los encuesta-dos de modo positivo la incorporación del río a la ciudad como un elemento más de la ciudad sostenible aunque ven dificultades para hacer un mayor número de inversiones para su uso por parte de las administraciones. Respecto a la segunda encuesta la mayor parte de los alumnos del Master no habían realizado ningún itinerario didáctico vinculado al río. Lo más aprovechable que ven en este, es la posibilidad de ver en la realidad los contenidos transversales citados y los contenidos en relación con el entorno real no con cada disciplina en concreto.

Les parece en general que los itinerarios aportan una nueva visión de la realidad pero siempre vinculada a las asignaturas concretas. Algunos alumnos que no viven en Valladolid desconocían algunos de los textos y las imágenes utilizadas en las salidas así como el contenido de los textos históricos, literarios y técnicos vinculados a aspectos concretos de la realidad (Por ej. Controversia de los literatos del siglo de Oros sobre el Pisuerga y las Esguevas).

Respecto a la tercera encuesta, están conformes con el planteamiento utilizado para el itinerario didáctico, aunque la mayoría piensa que es excesivamente largo para alumnos de secundaria. Consideran que las explicaciones dadas por los profesores tutores son pertinentes y situados a su nivel. Muchos de estos contenidos impartidos en cada parada eran desconocidos para ellos, sobre todo los que no se correspondían con las Áreas de conocimiento de las que no son especialistas.

La mayoría de los alumnos indican que ven difícil la incorporación de la propuesta al currículo con un tratamiento interdisciplinar debido al diferente tratamiento en cada una de las áreas de referencia y por la dificultad de colaboración el profesorado de Secundaria en cualquier tratamiento transversal. En todo caso, afirman que resulta esencial para todos utilizar las salidas de la clase como parte fundamental de la actividad práctica que siguen los aprendizajes constructivos y significativos.

Señalan que la mayor parte de los obstáculos se encuadran en la dificultad de colaboración del profesorado y en los inconvenientes reseñados de disponer de una cobertura legal a las salidas y las dificultades de

acompasarlo con el horario lectivo. Apuntan que puede haber dificultades de comprensión de los contenidos y de los objetivos propuestos a veces por los propios alumnos acostumbrados a recibir la información de un modo estructurado por asignaturas, mientras en el itinerario didáctico se da en relación con la realidad, de una manera integral.

Referencias bibliográficas

Brasas Egido, J. C. (1984). Arquitectura y urbanismo del siglo XVIII, en Historia de Valladolid. Tomo V. *Valladolid en el siglo XVIII*: 293-315. Valladolid.

Cuello Gijón, A. (2009). *Los tramos fluviales urbanos como ámbitos de aprendizaje. Una valoración de su potencial educativo y los obstáculos que plantea su utilización.* Universidad de Sevilla. Programa Interuniversitario de Doctorado de Educación Ambiental (2007/2009).

Delgado, J. (2014). *Material didáctico para la enseñanza de la geología a través de itinerarios por las provincias de Zamora, Valladolid y Segovia.* Ediciones Universidad de Valladolid.

Gabardón De La Banda, J.F. (2014). La ciudad y el río como paisaje geohistórico y su proyección en el ámbito educativo. *Escuela Abierta*, 17, 211-240.

García Gómez, E. (2000). *Orientación: desde el mapa y la brújula hasta el GPS y las carreras de orientación.* Ediciones Desnivel. Madrid.

Hernández-Marcos J.M. et al. (2002). *Ciencias de la Naturaleza. FP I (Desarrollo de los contenidos de estudio para la renovación del programa).* ICE Universidad de Salamanca.

Molina Puche, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la Historia en Educación Primaria. *IBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 69-86.

Pedrinaci, E. (2012) Trabajo de campo y aprendizaje de las Ciencias. *Alambique*, 71, 81-89.

Pellicer Corellano, C., y Ollero Ojeda, A. (2004). El agua y la ciudad. Uno de los principales retos de la Humanidad en el siglo XXI. *Boletín de la AGE*, 37, 3-13.

Perez Gil, J. (2002). *El Palacio de la Ribera; recreo y boato en el Valladolid cortesano.* Ayuntamiento de Valladolid.

Prointec (2003). *Plan Especial de Ordenación y Protección de las riberas del Pisuerga.* Ayuntamiento de Valladolid.

Rivera Blanco, J. (1999). El Pisuerga y Valladolid. Historia de una relación. (pp. 43-45). En *Actas del Congreso Los ríos y las ciudades*. Junta de Castilla y León y Ayuntamiento de Valladolid.

EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN GEOGRÁFICA PARA EL DISEÑO DE UNA SALIDA DIDÁCTICA: ANÁLISIS DEL PAISAJE DE GUADALAJARA Y SU ENTORNO

M. Celeste García Paredes
celeste.garcia@uah.es
Universidad de Alcalá

1. Introducción

La enseñanza de la Geografía está sufriendo una transformación a lo largo de las últimas décadas, los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje basados en el uso y manejo de los Sistemas de Información Geográfica y los recursos digitales están irrumpiendo en las aulas con fuerza (De Lázaro y González, 2005; Martín y García, 2009). Estas iniciativas suponen una innovación al introducir las Nuevas Tecnologías de la Información Geográfica y las TIC como herramientas accesibles y sencillas al alumnado (García y Nieto, 2017). Se pretende que el alumnado adquiera una serie de destrezas y que avance en el aprendizaje tecnológico con el empleo de los Sistemas de Información Geográfica y las múltiples salidas cartográficas (Zappettini, 2008). Una de las grandes ventajas que ofrece el uso de estas técnicas es que el alumno puede utilizarlas tanto en el aula como en el ordenador o dispositivo móvil desde su propia casa, incrementado de esta forma las posibilidades de interactuar con los mapas digitales y los diferentes elementos que lo componen, tales como: la escala, la superposición de capas, la búsqueda de lugares destacados, la medida de las distancias…

En el presente estudio se plantea la utilización del software Google Earth para fomentar tanto la innovación educativa como la investigación, puesto que consideramos que la utilización de los SIG, en este caso aplicado al diseño de un itinerario didáctico que versa sobre los paisajes de los alrededores de Guadalajara, facilita y mejora la práctica docente (Alcántara-Manzanares, Rubio y Mora, 2014), así como la adquisición de conceptos puramente geográficos por parte del alumnado, ayudando a interpretar y conocer de primera mano el paisaje característico de la campiña, el páramo y

el relieve tabular típico de la provincia de Guadalajara, primero con la visita in situ y posteriormente con el diseño virtual del itinerario.

Se ha decidido emplear el software gratuito Google Earth entre otras muchas posibilidades - Google Maps, NASA World Wind ó Yahoo Maps - porque se trata de una herramienta muy dinámica y versátil, disponible para dispositivos móviles, tabletas y computadoras personales. Según Morales (2016) en el mundo educativo esta versión es la más utilizada por su gratuidad y rapidez en la descarga de datos. Este hecho hace que la información geográfica sea consultada sin una gran dificultad y de esta forma, llegue directamente al usuario/docente/alumno sin necesidad de que éstos tengan un gran manejo con datos geográficos, ortofotos o imágenes de satélite. Las imágenes de satélite que emplea Google Earth son principalmente Landsat, SPOT, Quickbird y fotografías aéreas, ambas de actualización periódica (Luque, 2011).

La descarga e instalación de este software es totalmente gratuita, no requiere mucho tiempo ni conocimientos previos de informática. Una vez instalado en nuestros ordenadores las opciones de trabajo que nos ofrece son múltiples, tales como: navegar a cualquier parte del mundo, buscar cualquier país o ciudad o l ocalización concreta a través de su motor de búsqueda, añadir las vías de comunicación, incluir los límites administrativos, activar los meridianos y paralelos, visualizar ortoimágenes, modelos digitales y un largo etcétera. Además, no solo permite consultar la información geográfica, sino una cuestión muy importante desde el punto de vista educativo es que permite editar nueva información (Andrés y Molina, 2015) y de esta forma hacer partícipe al alumno del proceso de aprendizaje.

En nuestro caso, los alumnos de la asignatura "Aprendizaje y Enseñanza de la Geografía en el Bachillerato" que se imparte en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Alcalá durante el curso académico 2017/2018, deben crear un itinerario didáctico que abarca una ruta de unos 120 km aproximadamente, y recorre el paisaje característico de la Meseta dominado por los páramos y la campiña (Sancho y Reinoso, 2011), generando un mapa y una cartografía final temática con los lugares destacados a lo largo del itinerario didáctico. El resultado final será un mapa digital en formato .kmz, se trata de un archivo intercambiable, que posibilita al docente poder compartir dicho archivo entre sus propios alumnos e incluso subirlo a la red, incrementando de esta forma las posibilidades educativas (Morales, 2016) y de transferencia de conocimiento, pasando de un mapa estático a un mapa interactivo.

2. Metodología

El desarrollo de esta propuesta se ha diseñado en tres etapas fundamentales: fase de preparación previa, fase de realización de la salida didáctica y fase de explotación de los resultados en el aula a través del empleo del software gratuito Google Earth. A la hora de abordar los objetivos didácticos que se persiguen con la realización del itinerario, seguimos los propuestos por Campo, Rodríguez y Colomer (2016), donde pasamos a señalar cual sería la fase que le corresponde a cada objetivo dentro de nuestro proyecto:

- Conocer los aspectos fundamentales en la preparación de una salida de campo (fase de preparación previa).
- Reconocer la importancia de esta estrategia activa para la adquisición de competencias geográficas, observación directa y contraste con la realidad (fase de preparación previa y fase de realización de la salida didáctica).
- Comprender la importancia del proceso de preparación antes, durante y después de la salida (fase de preparación previa, fase de realización de la salida didáctica y fase de explotación de los resultados).
- Practicar el aprendizaje autónomo (fase de explotación de los resultados).

2.1. Fase de preparación previa

En la fase de preparación previa se planteaban una serie de cuestiones básicas a la hora de diseñar un itinerario. Para poder realizar con éxito el itinerario, se hace necesaria una planificación previa, en nuestro caso en el aula con los alumnos, esta sesión tuvo lugar una semana antes de la realización de la salida. Los objetivos planteados para esta primera sesión eran identificar y describir los elementos que conforma el paisaje de los alrededores de Guadalajara, así como el análisis e interrelación de los hechos que configuran el mismo (García de la Vega, 2013).

Como fuente primordial para el estudio y análisis del relieve, se acudió al Mapa Topográfico Nacional, disponible de forma gratuita y en formato digital en la página web del Instituto Geográfico Nacional –IGN-. Desde http://centrodedescargas.cnig.es/CentroDescargas/index.jsp se puede acceder al visualizador del IGN y consultar tanto el Mapa Topográfico Nacional –

MTN- 1:50.000 como el MTN 1:25.000. Para localizar el área de estudio se realizó una búsqueda por "división administrativa", seleccionando la provincia de Guadalajara (ver Figura 1). Una vez hecha la búsqueda los alumnos tenían que averiguar cuáles eran las hojas que tenían que consultar, en nuestro caso, la hoja 511, 512, 536 y 537 del MTN 50:000, puesto que el área era bastante extensa. El siguiente paso fue identificar los elementos que conforman el paisaje: valles, ríos, casco urbano, bosques, zonas de cultivo, caminos, red de carreteras…

Asimismo, desde el visualizador pudimos consultar el SIOSE-CORINE para determinar el tipo de aprovechamiento y los usos del suelo; el Modelo Digital del Terreno para el estudio del relieve y delimitación de cotas más altas y bajas; las ortofotos históricas para realizar una comparativa y analizar los principales cambios; y por último, consultar la última Ortofoto del PNOA de máxima resolución para visualizar las principales unidades del paisaje.

Figura 1. Visualizador del Instituto Geográfico Nacional

2.2. Fase de realización de la salida didáctica

El itinerario que se había fijado partía de la selección de tres paradas obligatorias, como señalan Arcila, López y Fernández (2015) uno de los pasos más relevantes y primordiales son la selección de los hitos incluidos en la ruta, donde se pueden incluir todos los hitos, hacer una selección parcial o ampliarlos en función del tiempo. Para hacer una selección parcial de los puntos estratégicos donde realizar las paradas se optó por la relevan-

cia de los paisajes y el patrimonio cultural de la zona de estudio. La salida parte de la ciudad de Guadalajara, siendo la primera parada "El mirador de la Alcarria" situado en el municipio de Trijueque (ver Figura 2), desde este punto estratégico se podía observar la campiña salpicada por el cultivo de olivos y cereal, así mismo el parcelario agrario y la distribución de las vías de comunicación, tanto carreteras como red de caminos. El relieve tabular, típico por sus estratos horizontales, aparecía en la escena sin apenas dificultad y la presencia de los cerros testigo, concretamente "El cerro de Hita", así como "La Muela", "El Colmillo", el "Pico del Lobo" y el famoso "Pico del Ocejón" quedaban a simple vista. Sin duda, esta primera parada nos sirvió para analizar en profundidad el paisaje y las unidades del relieve.

Figura 2. Alumnos en "El mirador de la Alcarria", Trijueque (Guadalajara)

La segunda parada estaba establecida a cinco kilómetros del municipio de Collogor, donde visitamos una empresa familiar dedicada al cultivo del lavandín. Durante esta visita el empresario agrario nos indicó el proceso de plantación y extracción de la esencia de lavanda. Esta explotación familiar dedicada al aprovechamiento de un r ecurso endógeno, nos brindó la posibilidad de analizar el emprendimiento rural y las dificultades económicas, demográficas y sociales insertas en la actualidad en el medio rural. Por último, la tercera parada se realizó en el municipio de Brihuega, donde estaba prevista la visita a los jardines de la "Real Fábrica de Paños" fundada a mitad del siglo XVIII, desde este enclave singular analizamos la transformación del paisaje, con la alteración de los bosques debido a la tala masiva de árboles, así como su posterior recuperación. Desde este punto regresamos a la ciudad de Guadalajara por la Autovia A-2.

2.3. Fase de explotación de los resultados a través de Google Earth

Una vez realizadas las fases de preparación de la información y la fase de realización de la salida didáctica, disponíamos de todos los recursos necesarios para llevar a cabo la última fase, que consiste en la realización de un itinerario didáctico con el uso de Google Earth, esta vez la actividad se llevaría a ca bo en el aula de informática. Según Vivancos (2006) las prácticas educativas que ofrece Google Earth son diversas y múltiples, para nuestro estudio nos resultan de especial interés: observar la morfología de la tierra: relieve, ríos, etc; la búsqueda de topónimos y espacios geográficos; el cálculo de distancias; conocer la altura de un punto sobre el nivel del mar; guardar lugares de interés y compartirlos…algunas de las herramientas más utilizadas a la hora de diseñar el itinerario didáctico han sido trazar rutas entre varios puntos geográficos y crear un mapa con marcadores relacionados con viajes.

Pasamos a detallar la metodología empleada, el primer paso fue buscar el punto de partida y localizar las tres paradas que previamente visitaron los alumnos en la fase anterior, de tal forma que con el motor de búsqueda de Google Earth, los alumnos localizaron: Guadalajara, Trijueque, Cogollor y Bribuega. Una vez visualizado el recorrido que habían hecho, seleccionaron la herramienta "añade una ruta", es decir, los alumnos estaban creando nueva información, digitalizando su ruta y definiendo la línea con todo el trayecto que se realizó durante la visita. La ruta total suponía unos 120 kilómetros aproximadamente. Era obligatorio que el trayecto pasara por las tres paradas obligatorias: Trijueque, Cogollor y Bribuega.

Una vez realizado el trayecto, se utilizó la herramienta "crear perfil topográfico", bajo nuestro punto de vista muy útil, puesto que permite visualizar de forma interactiva y rápida el perfil topográfico de la ruta que han diseñado. Así en cada punto del trayecto pueden determinar la altitud exacta en la que se encuentran, alcanzando un máximo de unos 1.000 metros en torno a la mitad del recorrido y descendiendo de nuevo a unos 800 metros entre Cogollor y Bribuega. Al ser un gráfico interactivo, permite al alumno observar el punto donde se localiza en el recorrido (con una flecha roja) a la vez que se indica en el perfil topográfico el kilómetro en el que se encuentra y la altitud exacta del punto señalado por el cursor (ver Figura 3).

Figura 3. Perfil Topográfico del itinerario didáctico.

Por último, los alumnos tenían que añadir las "marcas de posición", con esta opción tenían la posibilidad de incluir tantos puntos como quisieran. Se estableció que como mínimo tenían que insertar una marca por cada una de las paradas establecidas en el recorrido, es decir tres. En este apartado nos encontramos con resultados bastantes dispares, hubo alumnos que simplemente insertaron la marca de posición sin realizar ningún cambio, mientras que otros asignaron un icono específico en función de la temática abordada, por ejemplo, al "Mirador de la Alcarria" le asignaron un icono de una cámara de fotos, a la plantación de lavada un icono de un árbol y a la parada en Brihuega un icono azul. En estas marcas de posición también podían incluir una fotografía y un texto donde comentaran las principales características del paisaje (ver figura 4,5 y 6).

Una de las grandes ventajas que presenta Google Earth es que toda la información cartográfica, texto, imágenes, fotografías…que se haya creado, se puede compartir tanto con el docente como con sus propios compañeros. Simplemente hay que exportar los resultados en formato .kmz. En nuestro caso este archivo final tenía que contener como elementos obligatorios la ruta y las marcas de posición creadas por los alumnos.

3. Conclusiones y reflexiones finales

En el presente estudio se ha presentado una metodología de trabajo que responde a la realización de un itinerario didáctico a través de tres fases bien definidas, una previa de preparación, una segunda con la realización de la salida in situ y una tercera con la explotación de los resultados a través del manejo de un software de información geográfica gratuito. La mayor novedad que se ha presentado ha sido la realización de la ruta de una forma virtual e interactiva gracias al empleo de Googel Earth. Los alumnos del Máster de Formación del Profesorado han creado la ruta de forma digital sin problemas, así mismo no han mostrado mucha dificultad a la hora de utilizar otras herramientas que están disponibles en el programa, tales como las

marcas de posición y la opción de insertar una fotografía a cada parada realizada a lo largo de la visita. Siendo ambas de gran utilidad a la hora de explicar el paisaje analizado, de tal forma que los alumnos plasmaban los conocimientos adquiridos durante la visita en cada una de las marcas de posición.

Figura 4. Parada 1: "Mirador de la Alcarria" (Trijueque)

Figura 5. Parada 2: Cogollor, plantación de lavanda

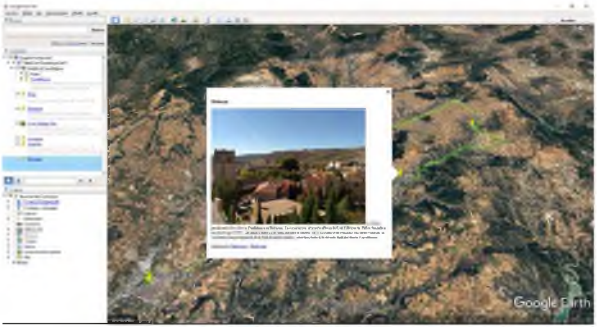


Figura 6. Parada 3: Brihuega

Finalmente, para valorar la propuesta didáctica llevada a cabo se realizó un cuestionario de once preguntas entre los alumnos con el propósito de conocer si les había sido útil la realización de la salida didáctica con el empleo Tecnologías de la Información Geográfica y si consideraban oportuno llevar a la práctica lo aprendido como futuros docentes. Las más altas puntuaciones, que se correspondían con una valoración de "mucho", se obtuvieron en los apartados de: consideras esencial aprender a manejar las Tecnologías de la Información Geográfica en tu formación dentro de Máster de Formación del Profesorado y como futuro docente estimas oportuno introducir el uso de los Sistemas de Información Geográfica y las Tecnologías de la Información Geográfica en la asignatura de Geografía. Asimismo, a las cuestiones de: crees que Google Earth es una herramienta con multitud de aplicaciones educativas y si vas a poder aplicar los conocimientos adquiridos del software Google Earth en tu práctica profesional, las puntuaciones fueron de "bastante". A la vista de los resultados obtenidos en dicha encuesta se podría afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje fue conveniente.

Para concluir apuntamos que el uso de las Tecnologías de la Información Geográfica se hace cada vez más necesario en el aula, para que los alumnos adquieran una competencia espacial y sean capaces de generar información geográfica digital desde cualquier dispositivo. Además, supone un valor añadido al poder compartir su cartografía final con sus compañeros

o subirla directamente a la red. La didáctica de la Geografía se ve enriquecida por el uso de los SIG y el manejo de una cartografía digital en un mundo más dinámico y tecnológico, es por ello, que pensamos que nuestra propuesta metodológica es adecuada para poder llevarla a cabo con los futuros docentes de Educación Secundaria Obligatoria.

Referencias bibliográficas

Alcántara-Manzanares, J., Rubio García, S., y Mora Márquez, M. (2014). Google EarthTM como herramienta para formadores en la preparación de itinerarios didácticos. En R. Martínez Medina, y E. Tonda-Monllor (coords.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación*, vol. 2, (pp. 47-54). Córdoba: Universidad de Córdoba.

Andrés, G., y Molina, I. (2015). Planificación y diseño de rutas turísticas con un Sistema de Información Geográfica online: propuestas y aplicaciones educativas para Castilla y León. En de la Riva, J., Ibarra, P., Montorio, R., Rodrigues, M. (eds.), *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación* (pp. 1281-1290). Zaragoza: Universidad de Zaragoza-AGE.

Arcila Garrido, M., López Sánchez, J. A., y Fernández Enriquez, A. (2015). Rutas turísticos-culturales e itinerarios culturales como productos turísticos: reflexiones sobre una metodología para su diseño y evaluación. En de la Riva, J., Ibarra, P., Montorio, R., y Rodrigues, M. (eds.). *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*, (pp. 463-471), Zaragoza: Universidad de Zaragoza-AGE.

Campo, B., Rodríguez L. A., y Colomer, J. C. (2016). Enseñanza de itinerarios geográficos para estudiantes de magisterio: propuestas de aprendizaje autónomo en el aula universitaria y en el Geoforo iberoamericano. En Alanis, L., Almuero, J., De Oliveira, G., Iglesias, R., y Pedregal, B. (coords.), *Nativos digitales y geografía en el Siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 141- 154). Madrid: AGE, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.

De Lázaro, M. L., y González, M. J. (2005). La utilidad de los sistemas de información geográfica para la enseñanza de la Geografía, *Didáctica Geográfica*, 7, 105- 122.

García de la Vega, A. (2013). La unidad conceptual de paisaje en la aplicación didáctica del itinerario geográfico. En *Actas del VI Congreso Ibérico de Geografia, A Cidade, um laboratório para a e ducação*

geográfica. (pp. 447-461). Lisboa: Associação de Professores de Geografia. Lisboa.

García, C., y Nieto, A. (2017). Los SIG como recurso didáctico: La Ribera del Marco (Cáceres) y su patrimonio histórico-artístico. *Actas del XXV Congreso de la AGE, Naturaleza, territorio y ciudad en un mundo global* (pp. 1953-1962). Madrid: AGE.

Luque, R. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a Google Earth, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 55, 183-210.

Martín, C., y García, F. (2009). Algunos recursos en Internet para mejorar la enseñanza de la geografía, *Ar@cne, Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 118.

Morales F.J. (2016). Desarrollo de la competencia espacial a través de las aplicaciones de Google Earth y Maps en Geografía Urbana: una experiencia de aula en 3º ESO. En Alanis, L., Almuero, J., De Oliveira, G., Iglesias, R., y Pedregal, B. (coords.), *Nativos digitales y geográfia en el Siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 141- 154). Madrid: AGE, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante.

Sancho Comins, J., y Reinoso Moreno, D. (2011). *Atlas de los paisajes de la provincia de Guadalajara*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Vivancos, J. (2006). *Earthquest y Geoquest: dos propuestas de actividades Geointeractivas*. Comunicación a la Primeras Jornadas sobre webquest. Barcelona. Disponible en http://www.xtec.cat/~jvivanco/80minuts/earth&geoquest_es.pdf (fecha de consulta 12/01/2018).

Zappettini, M. C. (2008). Los Sistemas de Información Geográficos en la enseñanza de la Geografía, *Tiempo y Espacio*, 21, 94-112.

¿VERDAD O MENTIRA? UNA INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Jordi Castellví
castekun@gmail.com
Universitat Autònoma de Barcelona

Mª Dolores Jiménez
mjimenez@ual.es
Universidad de Almería

Mª del Consuelo Diez
mcdiez@ujaen.es
Universidad de Jaén

Breo Tosar
bregan.tosar@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Francisco Gil
francisco.gil@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Emma Dunia Vidal
evidal@edu.uji.es
Universitat Jaume I de Castellón

Gustavo González
gustavoalonsogonzalez@yahoo.com
Universidad de Medellín

Montserrat Yuste
montseiedu@gmail.com
Universitat Autònoma de Barcelona

Antoni Santisteban
antoni.santisteban@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

Presentamos un proyecto de investigación interuniversitario en curso[28] que tiene como uno de sus principales objetivos analizar las competencias en literacidad crítica de los y las estudiantes de educación ante una cuestión socialmente viva, así como indagar en sus capacidades para enfrentarse a las malas prácticas en el tratamiento de la información por parte de los medios de comunicación.

El presente trabajo ha sido realizado con estudiantes en formación inicial sobre literacidad crítica, muestra los primeros resultados obtenidos y nos da las primeras evidencias sobre la capacidad de los futuros maestros y maestras para distinguir la veracidad en determinadas informaciones y la intencionalidad de las mismas.

Tomamos como base algunas investigaciones realizadas por el grupo de investigación GREDICS (Santisteban et al., 2016) y la investigación

[28] Proyecto de I+D EDU2016-80145-P

"Evaluating information: The Cronerstone of Civic Online Reasoning" realizada por Stanford History Education Group de la Stanford University (Wineburg et al., 2016), ya que en dichas investigaciones se reconoce la dificultad de la ciudadanía para distinguir la verdad de la mentira.

Estamos convencidos que no existe democracia de calidad sin una educación basada en la formación del pensamiento crítico y para la acción social, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad donde la posverdad y las emociones se imponen a la racionalidad y a la argumentación fundamentada. También estamos convencidos que no existe una auténtica educación sin una formación en literacidad crítica, para defenderse de la manipulación y para promover la participación democrática.

2. Fundamentos de la investigación

En un mundo globalizado como el nuestro, donde las redes sociales y los medios de comunicación construyen cada día una realidad paralela, consideramos que es más importante que nunca formar el pensamiento crítico (Santisteban y González Valencia, 2013). Si bien el concepto de pensamiento crítico en algunos casos ha acabado convirtiéndose en el mero desarrollo de una serie de capacidades cognitivas. Lankshear y McLaren (1993) propusieron un nuevo enfoque de su desarrollo, al que llamaron literacidad crítica.

Para Wodak y Meyer (2003):

> Formar la literacidad crítica supone formar lectores que además de saber decodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, sepan asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en la línea de la corriente del Análisis Crítico del Discurso (p. 87).

La literacidad crítica supone un proceso analítico de deconstrucción de cualquier tipo de texto en relación con el uso del lenguaje, la practica social y el tipo de poder (Knobel, 2007). Así pues, no estaríamos hablando de que los ciudadanos sean competentes en una serie de habilidades cognitivas, sino que adopten una actitud crítica ante la información que reciben, que les permita analizar dicha información y actuar para transformar la sociedad (Tosar y Santisteban, 2016; Llusà y Santisteban, 2017).

Uno de los pilares básicos para la formación de la literacidad crítica de los alumnos de la etapa de infantil, de la etapa de primaria y de la etapa de

secundaria es la formación inicial de maestros y maestras, profesores y profesoras, para que adopten una actitud crítica y transformadora delante de la vida y a su vez, puedan transmitir estos valores en su futura tarea como docentes para formar a ciudadanos globales que interpreten y actúen frente a los problemas y conflictos de nuestra contemporaneidad.

3. Metodología y proceso de investigación

La herramienta utilizada en esta primera fase de investigación consiste en un cuestionario que nos permite obtener datos cualitativos, ya que plantea una serie de ejercicios y preguntas abiertas que buscan hacer reflexionar al alumnado de tal forma que pueda demostrar, o no, su actitud crítica delante la información que se le ofrece.

La muestra utilizada ha sido de 47 alumnos de formación inicial del grado en educación primaria. La actividad propuesta se realizó de forma individual, con un tiempo máximo de 45 minutos, y para ello se pudieron utilizar las TIC para completar la información que se requería.

Nuestro principal objetivo con esta herramienta es indagar en las capacidades de los y las estudiantes de los grados de educación para realizar una interpretación crítica de diferentes informaciones con una fuerte carga de valores y de intencionalidad. En todas las preguntas se da la posibilidad de consultar cualquier tipo de dispositivo de que se disponga, para verificar la información, complementarla o buscar otras opiniones que la contradigan.

Se pide que analicen informaciones que aparecen en los medios digitales y que las valoren en función de quiénes son protagonistas o qué intencionalidad hay detrás de la información, es decir, a quién beneficia. Se trata de conocer su opinión sobre cuestiones socialmente vivas, pero es muy importante que demuestren su capacidad para distinguir la manipulación y la ideología en los relatos, ayudándose cuando sea posible de otras informaciones en otros medios digitales. Se analiza una noticia que evoluciona y que, finalmente, parece ser falsa y que requiere de los estudiantes que hagan uso de sus habilidades de pensamiento crítico para contrastar fuentes y para valorar la fiabilidad de los medios.

Analizamos las competencias en literacidad crítica de los y las estudiantes de educación ante una cuestión socialmente viva, e indagamos en sus capacidades para enfrentarse a la manipulación en el tratamiento de la información por parte de los medios de comunicación. Todo ello elaborando tipologías de alumnos, según sus respuestas y mediante el uso de rúbricas, estableciéndose tres tipos de alumnado: principiantes, emergentes o expertos.

El análisis de los resultados de este primer instrumento de investigación que hemos utilizado, lo haremos sobre los datos correspondientes a las preguntas primera y tercera actividad del cuestionario, formado por preguntas abiertas a partir del análisis de una determinada información.

El primer elemento, dividido en dos ejercicios, tiene como objetivo evaluar la capacidad de los alumnos de interpretar críticamente la información en función de quiénes son los protagonistas y a qué intereses responde. El primer ejercicio presenta dos noticias del diario El País que tratan el tema de la pobreza en España. Un denominador común de estas noticias es que en ambas se realza el papel de una entidad bancaria y su actuación social contra la pobreza infantil. En este caso se propone a los estudiantes hacer una interpretación crítica de las dos noticias, teniendo en cuenta a sus protagonistas y la intencionalidad de la información o a los intereses que responde.

En la segunda parte del ejercicio les ofrecemos dos enlaces con noticias de El País, también sobre pobreza. A pesar de que la temática es la misma, hay una diferencia importante, ya que en este caso no hay presencia de ninguna fundación respaldada por una entidad bancaria, con unos intereses publicitarios subyacentes. En este apartado se les pedía a los alumnos que comparasen las primeras noticias con estas, señalando las diferencias entre unas y otras.

Por otro lado, la tercera pregunta mostraba un tweet que hacía referencia a la polémica suscitada por la presencia de una supuesta carroza gay en la Cabalgata de Reyes de Vallecas, en Madrid. En este caso se pedía a los alumnos que consultaran la fuente original, si les parecía oportuno, para ver los comentarios que se añadieron por parte de otros usuarios de la red social. Se les pedía además que utilizaran Internet u otros medios digitales para contrastar esta información y que dieran su opinión sobre la misma. El objetivo de este elemento es comprobar si los alumnos son capaces de identificar la ideología que se esconde detrás de un comentario, que contiene ideas despóticas y homófobas.

4. Análisis de resultados

Para analizar los resultados elaboramos una rúbrica para cada elemento, con tres niveles de literacidad crítica que dan lugar a tres tipologías. En el primero *-principiante-*, corresponde a aquellos estudiantes que describen las noticias y la problemática que en ellas se refleja, así como los protagonistas

que aparecen, pero no identifican los intereses que pueden existir para la entidad bancaria o para el diario.

Figura 1. Captura de pantalla del mensaje dirigido a Carmena

Por otro lado, la tipología de *emergente* corresponde a aquellos estudiantes que analizan la temática de la pobreza y recuperan los datos que se ofrecen, y reconocen el protagonismo que adquiere la entidad bancaria, sin que sean capaces de describir los intereses que pueden existir para esta entidad o para el mismo diario.

Finalmente, la tipología de *experto* corresponde a aquellos estudiantes que hacen una valoración crítica de la cuestión socialmente viva, como es el caso de la pobreza y, en este sentido, recuperan los datos que el medio ofrece, pero también identifican los intereses de la entidad privada que se beneficia de la información, así como también identifican los intereses del mismo diario en su relación con la entidad bancaria.

Los resultados obtenidos son alarmantes, aunque si los comparamos con otras investigaciones podrían ser los esperados y, en todo caso, respaldan nuestra convicción sobre la necesidad de una investigación como la que presentamos en nuestro contexto, para poder revertir de alguna manera la situación.

Principiante	57,45%
Emergente	17,01%
Experto	12.77%
No contesta	12.77%

Tabla 1. Distribución de los resultados obtenidos

Como podemos ver en la tabla 1, el número de estudiantes principiantes es mayoritario, siendo más de la mitad de la muestra. Es decir, más de la mitad de los alumnos no identificaron que las noticias que les ofrecíamos tienen un protagonista principal en la entidad bancaria, que subyace a la temática de la pobreza infantil y que además hay un interés de fondo en su publicación, por un lado, por parte de la entidad bancaria y, por otro lado, por parte del periódico, ya que posiblemente tiene intereses económicos con la entidad bancaria. Por ejemplo, un estudiante comenta:

> En la primera noticia se puede ver como cada vez hay más jóvenes que sufren la exclusión social y la pobreza. Y en el segundo está enfocada en el mundo en el que vivimos, en el que cada vez hay más gente que lucha por vivir el día a día y salir adelante con lo poco que tienen.

Tampoco vieron diferencias relevantes entre las noticias del primer ejercicio con las de segundo, que se limitaban a tratar el tema de la pobreza sin esconder publicidad. Así otro estudiante escribe:

> Que la primera noticia trata de la pobreza en general y la segunda se enfoca en España.

Por otro lado, el 17% de los estudiantes sí se percataron de que la entidad bancaria era un denominador común en las dos primeras noticias y lo destacaron en sus comentarios. A pesar de esto, no identificaron su interés subyacente ni el interés que el periódico pudiera tener en estas:

> Mi interpretación es que la noticia expone datos muy llamativos sobre la pobreza en España, pero con el mensaje de fondo de que La Caixa está muy implicada en un Proyecto para intentar combatir esta situación.

En este caso, los estudiantes dentro de la tipología *emergente*, sí identificaron los protagonistas de las noticias y destacaron que en las primeras

se hacía mención a la entidad bancaria y en las otras no, sin embargo, no se dieron cuenta de los intereses detrás de unas y otras:

> Las dos primeras noticias nos hablan de la pobreza en España y de lo que la Fundación La Caixa esta haciendo para combatirla y dar a ver su preocupación y grado de implicación social, mientras que las últimas dos noticias nos dejan a la cola de países europeos en cuanto al dinero o los medios destinados a paliar esta situación.

Finalmente, solo un 12,77%, seis alumnos, sí identificaron la entidad bancaria como importante protagonista de la noticia y se dieron cuenta de sus intereses y los posibles intereses del periódico en las noticias que les habíamos mostrado:

> Una actividad que debería hacer el Estado y no una empresa privada que busca la mirada positiva de la sociedad para sacar crédito. Los titulares defienden abiertamente la gestión de La Caixa frente a la situación de pobreza económica, desvinculándose la del foco de la creación de esta, la banca. Por otra parte, una cifra insignificante en cuanto al cómputo total de 13 millones de personas en riesgo de exclusión social. Sin duda, la noticia se convierte en un folleto propagandístico, en este caso, de la fundación Caixa Proinfancia.

Por otro lado, los alumnos clasificados como *expertos* identificaron los protagonistas de las dos primeras noticias en contraposición a los protagonistas de las dos segundas y se percataron de los intereses subyacentes en unas y otras. Veamos un ejemplo:

> La diferencia entre estas noticias está entre la realidad y la demagogia / manipulación de datos para favorecer el sector privado y de esta manera la opinión pública. Un 30% de las personas en situación de pobreza tiene trabajo y un 15% posee estudios superiores mientas hay 37.396 niños en situación de exclusión social.

Seguidamente presentamos los resultados de la tercera pregunta del cuestionario, sobre el tweet relativo a la cabalgata de reyes que presentamos anteriormente. También es analizada mediante el sistema de rúbricas y tipologías presentado. En este caso la tipología de *principiante* corresponde a aquellos estudiantes que reprodujeron la denuncia del autor y justificaron la problemática por la existencia de posiciones contrapuestas, pero no se

mostraron conscientes de la ideología autoritaria que se esconde detrás del tweet.

Por otro lado, la tipología de *emergente* corresponde a aquellos estudiantes que entendieron que el comentario hace uso de una comparación inadecuada y se percataron de la exageración, y el ataque contra una determinada idea de la igualdad, pero no llegaron a descubrir la verdadera ideología del autor, justificando de alguna manera su denuncia. Tampoco comprobaron toda la realidad de la noticia consultando otras fuentes.

Finalmente, la tipología del *experto* pertenece a aquellos estudiantes que plantearon argumentos sobre la incongruencia en la comparación que se realiza y desenmascararon la ideología no democrática y homófoba. Además, comprobaron la realidad de la información en otros medios y descubrieron la manipulación y la interpretación sesgada de la noticia.

Los resultados (tabla 2), aunque no son tan impactantes como los de la pregunta anterior, nos muestran que los estudiantes que se sitúan dentro de la tipología *principiante* son una mayoría frente al resto de tipologías.

Principiante	31.92%
Emergente	27.66%
Experto	21.28%
No contesta	19.14%

Tabla 2. Distribución de los resultados obtenidos

Casi el 32% de los estudiantes no identificaron la ideología autoritaria y homófoba detrás del tweet. Solo mostraron su preocupación por las posiciones contrapuestas y sobre el debate en torno a la cabalgata de Reyes de Madrid. Veamos un ejemplo:

> Creo que la cabalgata de reyes está destinada a los más pequeños, por lo que, en mi opinión, tan solo deberían de salir cosas que estén relacionadas con los niños [...]. Pero ni se trata de una ocasión para que aparezca una carroza de gays, ni para que aparezca una carroza franquista. Los problemas o las diferentes clases de personas que habitan en este país son independientes de un acto que va destinado a la ilusión de los niños [...].

Trece estudiantes los hemos situado dentro de la tipología *emergente*, ya que, si bien entendieron que el comentario hace uso de una comparación inadecuada, no se percataron de la ideología subyacente del autor que está

detrás de este tweet, tampoco se dieron cuenta de la información sesgada que esconde el tweet. Por ejemplo:

> Pienso que este tweet no tiene mucho sentido porque se han relacionado dos ideas que no tienen nada que ver y que no influyen en nada una sobre la otra. También creo que se debería de respetar más al colectivo LGTB y que se debería entender que tienen un día para poder defender sus derechos y pedir igualdad con el resto de personas de la sociedad.

Finalmente, los estudiantes que hemos situado como expertos, además de percatarse de que el tweet hace uso de una comparación inadecuada, se percataron de la ideología homófoba y autoritaria subyacente en dicho tweet:

> Haciendo referencia al tweet, que viene de la lucidez de una persona de derechas intolerante, quiero expresar que la "carroza gay", como dice este personaje, no es más que una manera de favorecer la normalización del colectivo LGTBI como al que son: PERSONAS (no añadiré nada más). Por otra parte, la "carroza franquista "representa el odio, la discriminación, el enaltecimiento del terrorismo y el rechazo a las libertades y principios básicos de las personas lo que no quiero para los niños para que éstos deben crecer en un ambiente de paz, libertad y cultura.

Sin embargo, cabe destacar que ninguno expone información para contrastarla con el tweet, que le permita argumentar que, en realidad, la situación era que unas personas homosexuales o transexuales pretendían participar en la cabalgata, aunque lo hicieron vestidos de regalos y de juguetes, además se trataba de una carroza sin ninguna pretensión de reivindicar su condición sexual como queda reflejado en otras informaciones que podemos encontrar fácilmente.

5. Conclusiones

El análisis de los primeros datos ofrecidos a partir del análisis de dos cuestiones del cuestionario, nos ofrecen tendencias que, si bien no pueden ser generalizadas y/o extrapoladas, debido al tamaño de la muestra y a su limitación territorial, sí que nos dan información valiosa sobre la literacidad crítica de los estudiantes de formación inicial del grado en educación primaria.

Es relevante destacar que el número de estudiantes que encuadramos como principiantes y que, por lo tanto, no demuestran competencia de literacidad crítica es mayoritario y, por ende, preocupante. Adoptar una actitud crítica ante la información, ante los medios y, en general, en la vida, es importantísimo para cualquier ciudadano o ciudadana que vive en una sociedad democrática.

Una actitud crítica para desenvolverse en el contexto informacional y tecnológico del siglo XXI es clave, ya que en nuestra sociedad del espectáculo es más difícil que nunca distinguir la verdad de la mentira, la realidad de la ficción. Frente a la tendencia a la postverdad las sociedades deben responder con la formación de un p rofesorado responsable y comprometido.

Estos datos, aunque preocupantes, nos animan a seguir investigando para saber cómo piensan y como construyen conocimiento los futuros maestros y maestras, y como podemos ayudarles a enseñar ciencias sociales para transformar la sociedad.

Referencias bibliográficas

Knobel, M. (2007). Foreword. En L. Patel, y T. W. Bean (eds.), *Critical Literacy. Context, research and practice in the K-12 classroom.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Lankshear, C., y McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.

Llusà, J., y Santisteban, A. (2017). Una investigación sobre literacidad crítica en estudiantes de grado en educación primaria. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García (eds.), *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Santisteban, A., González, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En J. J. Díaz, A. Santisteban y A. Cascajero (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Santisteban, A., Tosar, B, Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la

enseñanza de las ciencias sociales. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.

Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global: Una investigación en Educación Primaria. En C. R. Garcia, A. Arroyo, y B. Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas de Gran Canaria: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., y Ortega, T. (2016). Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning. *Stanford Digital Repository*.

Wodak, R., y Meyer, M. (2003). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.

INVESTIGAR PARA INNOVAR: LA REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL PRACTICUM

Roberto García-Morís
roberto.garcia.moris@udc.es

Uxío-Breogán Diéguez Cequiel
uxio.breogan.dieguez.cequiel@udc.es

Universidade da Coruña

1. Introducción

El periodo de prácticas acerca al profesorado en formación inicial a la realidad de las aulas de Primaria. Durante este tiempo, el estudiantado centra su atención en la observación general de la escuela, del profesorado y del alumnado, entre otros aspectos de la práctica escolar. Sin embargo, por lo general, esa observación no se realiza en detalle sobre una materia concreta, aplicando la perspectiva de una Didáctica específica, como podría ser la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Este trabajo toma como título la temática general propuesta, *Investigar para innovar,* un enunciado que se corresponde bien con la naturaleza de esta investigación. Durante los dos últimos cursos solicitamos al alumnado de Educación Primaria de la Universidade da Coruña una reflexión sobre lo que está pasando en las clases de Ciencias Sociales de los centros en los que hacen las prácticas. Para llevar a cabo la investigación, el estudiantado prestó especial atención, a p artir de una Guía de observación, a los contenidos abordados, a las estrategias metodológicas seguidas y a los recursos utilizados en la clase de Ciencias Sociales del grupo-clase en el que realizaron sus prácticas.

Debido a que esta indagación se realizó en el marco de la asignatura de *Didáctica das Ciencias Sociais II*, se pretende fijar un diagnóstico de la

situación teniendo en cuenta las cuestiones abordadas en la materia, a fin de constatar la necesidad de innovar en la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales. En el presente trabajo presentamos los resultados de la situación observada en 40 centros de Primaria de la provincia de A Coruña.

2. Marco teórico

Dentro de las investigaciones relativas a la formación del profesorado existen varios trabajos sobre las prácticas en los Grados de Infantil y de Primaria. Se han publicado monográficos centrados en el análisis del Practicum, como el de Ramírez (2011), orientado a las últimas tendencias en esta materia y a las buenas prácticas. En el marco de esa publicación, y en otros trabajos posteriores, destacan las aportaciones de González-Sanmamed (2011), que considera el Practicum importante para valorar la confluencia del conocimiento académico y del experiencial.

En nuestra área de conocimiento también hay trabajos que se centran tanto en el Practicum de Primaria, como en el de Infantil. Comenzando por este último, contamos con ejemplos recientes como el de Gavaldà y Pons (2011), o el de Pantoja, Rodríguez y Mena (2014, p. 398), que consideran que «incide más en otros focos de interés, tendentes a potenciar la pedagogía general y otras ramas que tradicionalmente se han ocupado de los estudios sociales y educativos», más que en materias específicas como las Ciencias Sociales. En esta aportación se centran no tanto en conocer la realidad existente, sino en analizar la práctica del profesorado en formación inicial con la finalidad de constatar en qué medida "el alumnado de la asignatura de didáctica de las ciencias sociales del grado en Educación Infantil (..) es capaz de trasladar y adaptar los conocimientos, contenidos y competencias que ha adquirido con esta asignatura a la docencia en el aula durante el desarrollo del practicum especifico" (Pantoja, Rodríguez y Mena, 2014, p. 399). Otros autores como Rodríguez (2003) se centran en el análisis del Practicum de Primaria, pero sin entrar en lo relativo a las Ciencias Sociales, a pesar de hacer el análisis desde nuestra área.

Entre las principales aportaciones sobre la formación en Ciencias Sociales, destacan las de Pagès, que ha dedicado una amplia línea de investigación a la formación del profesorado, refiriéndose en muchos trabajos a la necesidad de unas prácticas escolares en las que se aborden también las Ciencias Sociales (Pagès, 1997; 2011). La necesidad de aprovechar «al máximo las oportunidades que ofrece el practicum de relacionar teoría y práctica» (Pagès, 1997, p. 97).

3. Objetivos y metodología

En el presente trabajo se explotan los datos recogidos en 40 centros de la provincia de A Coruña, con la finalidad de dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Conocer la metodologia utilizada en las clases de Ciencias Sociales de Educación Primaria.
- Concluir el grado de presencia del libro de texto, las editoriales dominantes y el tipo de uso.
- Analizar los tipos de recursos utilizados para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales.
- Investigar los instrumentos de evaluación seguidos por el profesorado de Primaria en la materia de Ciencias Sociales.

Durante la formación del profesorado, desde nuestra área de conocimiento, abordamos muchos aspectos que tienen que ver con los diferentes modelos de desarrollo curricular, así como con la diversidad de recursos didácticos. Además, en los últimos tiempos, se ha hecho hincapié en la necesidad de orientar la disciplina hacia la enseñanza aprendizaje de las cuestiones socialmente vivas, aspecto que han defendido autores como Pagés y Santisteban (2011). Pero a p esar de esto, la realidad que el profesorado en formación se encuentra en los centros de primaria es muy diferente a la defendida desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Esta es una de las razones por las que sigue siendo muy necesario incrementar el peso de las Didácticas específicas en la formación del profesorado (Pagès, 1997).

Como hemos señalado, esta investigación se hizo en el marco de la materia de *Didáctica das Ciencias Sociais II*, de tercero del Grado de Educación Primaria. Puesto que es anual, y se imparte en un curso coincidente con el Practicum I, representa un marco idóneo para que el alumnado investigue la práctica educativa en la escuela teniendo en cuenta lo visto en la universidad. Durante el mes de febrero, entre el primer y segundo cuatrimestres, el estudiantado pasa cuatro semanas en centros de primaria, lo que les permite realizar un importante acercamiento al día a día de las aulas.

Antes de ir a los centros, entregamos al alumnado una Guía de observación que ha de realizar durante el periodo de prácticas, para una vez de vuelta en la Facultad, llevar a cabo una puesta en común en el marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En la primera parte de la Guía se les pregunta por cuestiones relativas al colegio, su tipología, las características del

profesorado tutor, el curso al que son asignados, el tamaño del grupo etc. Seguidamente, nos centramos en la metodología seguida en Ciencias Sociales, preguntando sobre la existencia o no del libro de texto, la editorial, el tipo de uso que se le da, si tienen cuaderno, así como los tipos de recursos que hay en el aula y se utilizan en las clases en el contexto de nuestra materia, entre otras preguntas, cuyas respuestas se analizan en el apartado siguiente.

4. Análisis y resultados

Como hemos señalado anteriormente, el hecho de que tuviéramos estudiantes en prácticas con grupos de primaria correspondientes a 40 centros educativos de la provincia de A Coruña, permitió realizar no solo una reflexión del alumnado para una posterior puesta en común, sino que supuso una importante fuente de información sobre lo que está pasando en la enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales.

De los 40 centros sobre los que se realizó la observación, el 62,5% eran públicos, frente al 37,5% de carácter privado-concertado. La edad media del profesorado que impartía la materia de Ciencias Sociales (que no siempre se correspondía con la tutoría del grupo) era de 43 años, con una media de 22 estudiantes por clase, datos que apenas varían si se calculan en base a la titularidad de los centros.

La distribución del profesorado en formación por cursos fue bastante homogénea en el primer y segundo ciclos, frente al tercero, que concentró un número menor de estudiantes: 7 en primer curso, 8 en segundo, 10 en tercero, 9 en cuarto, 2 en quinto y 4 en sexto. En relación al número de unidades existen en los centros, nos encontramos una realidad bastante heterogénea, aunque la mayoría de colegios (57,5%) cuentan con dos líneas, también los hay de una sola (15%), de tres (20%), e incluso de cuatro y de cinco (7,5%).

Solo en un 25% de centros los docentes de Ciencias Sociales trabajan con poca o nula coordinación con el otro profesorado del mismo, o de anteriores y posteriores cursos, frente a un 75% que, a juicio de nuestro alumnado, se coordinaba bastante o mucho en lo relativo a la materia que nos ocupa.

Como puede observarse, la primera parte de la Guía iba destinada a fijar las características de los centros, del profesorado y de los grupos-clase. Pero en una segunda parte pedimos al estudiantado que fijara la reflexión en la práctica docente y en los recursos y estrategias seguidos en Ciencias Sociales. Aunque a priori imaginamos un escenario en el que primaría la

metodología de enseñanza tradicional y el uso del libro de texto, los resultados no sólo afianzaron esa hipótesis inicial, sino que mostraron una realidad más dura. En el 87,5% de los centros se usaba libro de Ciencias Sociales, frente al 12,5% de grupos en los que no existía manual. Aunque la existencia o no de libro de texto no dice mucho sobre la metodología seguida en el aula, el caso es que, siguiendo la investigación realizada por el profesorado en prácticas, ese alto porcentaje del uso del libro se corresponde también con un 80% de casos en los que no sólo hay un manual escolar, sino que éste es la referencia y guía básica seguida en el desarrollo de las clases. Es decir, sólo en un 20% de casos el libro se convierte en un recurso complementario a otras dinámicas de aula. En los grupos en los que no se utiliza, se trabaja con una metodología próxima al trabajo por proyectos, pero también se sustituye el libro por otros materiales tradicionales como las fichas.

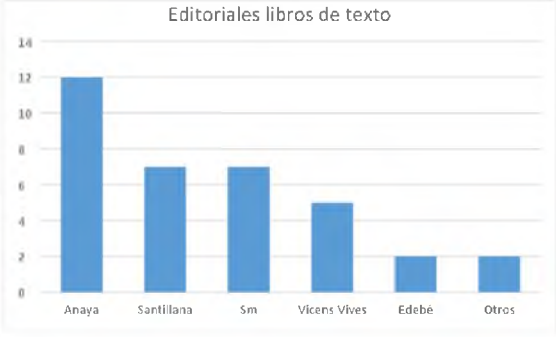


Figura 1. Editoriales de los libros de texto

El dominio existente del libro como recurso y principal guía de la asignatura hizo que las temáticas de las unidades didácticas impartidas durante el periodo de un mes en el que se desarrollaron las prácticas, a pesar de ser de diferentes cursos, fueran bastante coincidentes, algo que se debe también al escaso número de editoriales propuestas. Sirven de ejemplo el

agua, el paisaje y el clima, impartidos en 2º y 3º de primaria, la casa, la localidad y el entorno, en 1º y 2º, o el relieve, en 3º y 4º.

Antes de continuar con el análisis de la metodología, aprovechando la información recogida en relación al libro de texto, resulta interesante señalar que estos pertenecían únicamente a 7 editoriales, en las que dominaba claramente Anaya (34,3%), seguida de Santillana (17,5%), SM (17,5%), Vicens Vives (12,5%), Edebé (5%) y Tambre y Oxford (5%).

En la Guía de observación se pidió al alumnado que explicara la metodología seguida por el profesorado. Concretamente, en el 67,5% de los casos fue calificada como tradicional, realizando algunas descripciones que ilustran bien la dinámica seguida en las aulas:

> La metodología era simple: se leía cada día un poco del temario en voz alta y luego se hacían ejercicios del tema. Luego el profesor mandaba para casa unas fichas con ejercicios del tema que servían para estudiar para el examen. (Estudiante 35).

La lectura del libro de texto y la realización de sus actividades, por lo general de forma individual, son una práctica que sigue dominando:

> Normalmente, como ya dije, la tutora iba explicando los contenidos siguiendo el libro de texto. Los alumnos iban leyendo el texto entre todos, y después se realizaban en el cuaderno los ejercicios contenidos en el libro, así como fichas complementarias. (Estudiante 9).

La realización de tareas de forma colectiva tampoco excluye el uso del libro de texto de un modo diferente a como se utiliza de forma individual:

> La metodología usada por la docente normalmente era una explicación del tema a tratar y de los ejercicios, resolviéndolos de manera conjunta y trabajando todos a la vez. En algunas ocasiones, pero muy puntuales, dejaron el libro de lado para hacer fichas o dibujos sobre la temática a tratar. (Estudiante 28).

Si el tipo de metodología mayoritariamente seguida es tradicional, era de esperar que, a la pregunta sobre el tipo de contenidos que dominaban en el aula, los conceptuales se impusieran (68,75%), frente al 25% en el que estaban presentes en igual medida tanto los conceptuales, como los procedimentales y actitudinales. Solo en un 6,25% dominaban los dos últimos.

> Los contenidos que dominaban eran mayoritariamente los conceptuales ya que básicamente la clase se basaba en contestar a los ejercicios del libro según el contenido explícito con actividades de completar, unir... y también, en ocasiones, actitudinales ya que al final de alguna ficha aparecía un recuadro recordando la importancia del tema y la profesora hacía que lo repitiesen en alto todos para recordarlo. (Estudiante 28).

Nos pareció también relevante conocer si el cuaderno tenía o no una fuerte presencia en el día a día. El análisis de las respuestas mostró que sí, salvo en los primeros cursos de primaria en los que el libro de texto cumple una doble función, pues está preparado para realizar sobre él las actividades. En el 65% de los grupos el alumnado contaba con cuaderno, y era utilizado básicamente para la realización de las actividades del libro, en un 80,8%. En algunos casos, el cuaderno se convierte en la base del material de estudio y de la evaluación:

> En el cuaderno residía la base de contenidos que los alumnos estudiaban. La tutora le daba mucha importancia al trabajo en clase y el cuaderno era la forma de calificar dicho trabajo. El contenido que era de examen lo resumían de diversas formas entre toda la clase y lo copiaban en el cuaderno. Todos los alumnos estudiaban únicamente por el cuaderno. (Estudiante 25).

En relación al sistema de evaluación, durante el mes de prácticas no todos los estudiantes tuvieron la ocasión de observar un examen de Ciencias Sociales, por lo que únicamente contestó afirmativamente a la pregunta sobre si había habido un examen u otro sistema de evaluación el 60%. Dentro de ese porcentaje, en el 83,3% de los casos las unidades didácticas impartidas fueron evaluadas con un examen tradicional, que en algunos casos fue el mismo que proponían las editoriales.

Nos pareció interesante conocer también otro tipo de recursos diferentes al libro que hubieran sido utilizados. Comenzando por las nuevas tecnologías, prácticamente en la totalidad de colegios (90%) fueron utilizadas, en algunos casos para proyectar el libro digital en la pantalla, y en otros para visionar pequeños vídeos e imágenes para explicar conceptos, así como para la realización de algunos juegos o ejercicios. Preguntamos también sobre la proyección de películas o pequeños documentales sobre temas de Ciencias Sociales, que en un 45% fueron utilizados en al menos una ocasión durante el mes de prácticas.

Solo en el 17,5% de los casos se utilizaron cuentos, y siempre en los cursos más bajos. Y sobre las noticias, que a priori pensamos que tendrían

mayor presencia a fin de conectar la temática estudiada con la realidad, nos encontramos con tan sólo un 30% de casos en los que fueron utilizadas, con ejemplos positivos como este:

> Todos los miércoles dedicaban la sesión a ojear las noticias del periódico del día, las comentaban y se centraban en una de la que tenían que hacer un resumen con crítica. (Estudiante 5).

A pesar de que las salidas fuera del aula, aunque sean en el mismo entorno del centro, son algo muy recomendable en materias como la nuestra, menos de la mitad (concretamente el 47,5%) de los grupos realizaron una salida o tenían programada una visita en el marco de la asignatura.

> La casa-escuela habanera de Santaballa (construida hace 100 años) fue una escuela creada por emigrantes en La Habana. Actualmente se utiliza como lugar de reunión y cuenta con un aula con mobiliario utilizado hace casi un siglo. Las habitaciones de la casa-escuela constituyen las réplicas de las habitaciones concebidas como estancias de la vivienda de un maestro. Mediante esta visita se trabajarán las migraciones. (Estudiante 19).

Para finalizar, es posible mostrar otros resultados relativos a temáticas abordadas en el aula. Concretamente, se preguntó sobre si en Ciencias Sociales hicieron referencia al medio ambiente. La respuesta fue afirmativa en un 77,5%, a través de ejemplos como este:

> Sí, al encontrarse el río Trabe al lado del colegio se hizo hincapié en la importancia de mantenerlo limpio, y no contaminar. (Estudiante 6).

También preguntamos sobre los contenidos o recursos de tipo artístico, que estuvieron presentes en un 35,5%, aunque en ocasiones no se tratasen en Ciencias Sociales, sí eran objeto de atención en otras materias como Educación Artística:

> No, pero en Educación Artística sí que vieron un pintor, Peteiro, que solía retratar paisajes de la Costa da Morte. (Estudiante 40).

Era de esperar que la mayoría de los temas hicieran referencia a su contexto próximo, especialmente al medio natural, social y cultural de Galicia, y así fue en un 92,5%. Preguntamos también sobre los recursos propios de Ciencias Sociales que formaban parte de la decoración del aula, representando la cartografía un 52,5% y los trabajos propios un 25%.

En definitiva, podemos observar cómo el peso de la metodología tradicional y el uso del libro de texto, a través de una concepción excesivamente disciplinar de la materia de Ciencias Sociales, sigue dominando en la escuela. Esto constata, una vez más, que no sólo debemos incidir en la formación inicial del profesorado desde nuestras materias, sino que debemos también plantear propuestas de mejora sobre el periodo de prácticas desde la perspectiva de nuestra didáctica, para que la inmersión que el profesorado en formación haga sea realmente provechosa y basada en situaciones que superen el modelo de desarrollo curricular tradicional.

5. Conclusiones

Sin lugar a dudas el Practicum tiene un papel importante en la formación del profesorado, pero éste no siempre es un ejemplo de buenas prácticas, sino que sirve para constatar una realidad que ha de ser cambiada necesariamente.

Nos hemos encontrado un panorama en el que domina la metodología tradicional, fuertemente apoyada en el libro de texto, con actividades reproductivas, memorísticas, y ausencia total de una enseñanza basada en problemas sociales relevantes y nula presencia de la perspectiva crítica.

Hay que investigar para poder innovar, y analizar esta realidad a cambiar es algo de interés para el profesorado en formación. Pero no podemos conformarnos con la mera observación y reflexión de la práctica imperante, sino que, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, debemos realizar propuestas orientadas a d iseñar unas prácticas que incorporen escenarios más innovadores y que superen las fuertes contradicciones que presentan los modelos actuales, comenzando por la selección de centros.

Referencias bibliográficas

Cruz Rodríguez, M. A. (2003). La función del prácticum en el currículum de formación inicial del profesorado en la Universidad de Jaén: el área de didáctica de las ciencias sociales. En M. Coriat Benarroch, A. Romero López, J., y Gutiérrez Pérez (coords.), *El Practicum en la formación inicial del profesorado de magisterio y Educación Secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 197-206). Granada: Universidad de Granada.

Gavaldà Torrents, A, y Pons i Altés, J. M (2011). La evaluación en el Prácticum en Educación Infantil, con la didáctica de las ciencias

sociales como fondo, En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche, y A. Santisteban (coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, Vol. 2* (pp. 325-332). Murcia: AUPDCS.

González Sanmamed, M. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.

Pagès, J. (1997). La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio. *Investigación en la escuela,* 31, 89-98.

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales?: la didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 40, 67-81.

Pagès, J., y Santisteban, A. (coords.). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

Pantoja Chávez, A., Rodríguez Jiménez, J. J., y Mena Lucía, I. (2014). Un método de análisis de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el "practicum" del grado en Educación Infantil. En J. Pagès Blanch, A., y Santisteban Fernández (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 395-402). Vol. 2. Barcelona: AUPDCS.

Ramírez Fernández, S. (2011). *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria: tendencias y buenas prácticas.* España: Editorial EOS.

INVISIBLES Y CIUDADANÍA GLOBAL EN LA FORMACIÓN INICIAL

Carles Anguera
carles.anguera@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Delfín Ortega
dosanchez@ubu.es
Universidad de Burgos

Neus González-Monfort
neus.gonzalez@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Joan Pagès
joan.pages@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Ana Hernández
ahernand@unex.es
Universidad de Extremadura

Edda Sant
esan0708@gmail.com
Manchester Metropolitan University

Sandra Muzzi
sandra.muzzi@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Antoni Santisteban
antoni.santisteban@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

En esta comunicación se presentan los primeros resultados de un grupo de trabajo de investigación sobre ciudadanía global, humanismo radical e invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales[29]. El proyecto pretende indagar en cómo trabajar con problemas y conflictos contemporáneos en las aulas y cómo se debe afrontar, en especial, cómo enseñar a interpretar la información sobre cuestiones socialmente vivas, para que el alumnado pueda actuar en consecuencia. Nuestra investigación nos debe ayudar a definir cuáles son y cuáles deberían ser las aportaciones que la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia pueden hacer a la formación de una ciudadanía crítica, con conciencia global.

1. Introducción

La situación actual en un mundo globalizado exige que el profesorado se plantee cambios en lo que enseña y para qué enseña historia o geografía, que tenga en cuenta, por ejemplo, la diversidad en la temporalidad histórica y tenga una visión del territorio que nos permita establecer las conexiones necesarias de interdependencia.

[29] Proyecto de I+D EDU2016-80145-P.

En nuestra primera fase del proyecto pretendemos saber si nuestros estudiantes universitarios, que serán docentes de educación infantil, primaria y secundaria, son capaces de interpretar imágenes que nos informan sobre diferentes fenómenos sociales, para descubrir que tipo de invisibilidad o de problemática se esconde tras ellas.

Nuestra última finalidad es ayudar a construir en la formación inicial una educación para la ciudadanía global, que ayude a interpretar el mundo desde nuevos parámetros de un humanismo radical y desde la justicia social. Por ello, necesitamos conocer cuál es el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en este sentido.

2. Marco teórico

La discusión de los resultados de nuestras investigaciones anteriores con investigadores de la University of York y de la Manchester Metropolitan University (Sant, Davies y Santisteban, 2015), así como la situación actual en Europa y el mundo, nos confirma la necesidad de investigar sobre las aportaciones de los estudios sociales a la educación para una ciudadanía global crítica.

¿Qué entendemos por ciudadanía global crítica? Después de nuestra revisión de los marcos teóricos de Arthur, Davies y Hahn (2008), Delanty (1997), Faulks (2000), Isin y Turner (2002), Janoski y Gran (2009), Kymlicka y Norman (1994) y Tully (2014), entendemos la ciudadanía en términos de su naturaleza y contexto. La ciudadanía se asume más allá de la posesión de un documento oficial. Forma parte de la ciudadanía quien participa directamente en las deliberaciones y decisiones públicas y el que intenta construir una buena polis, buscando el bien común en su participación política (Cortina, 2003).

Desde la didáctica de las ciencias sociales, debemos preguntarnos qué pueden aportar los estudios sociales a la solución de los problemas sociales que cada día son más globales y afectan de manera diferenciada a los ciudadanos y ciudadanas (Pagès y Santisteban, 2014; García Ruiz, Arroyo, Andreu, 2016). En una nueva perspectiva de educación para la ciudadanía en un mundo global, cada una de las ciencias sociales deben revisarse y reinterpretarse para su enseñanza, tanto desde los contenidos hasta las estrategias o la metodología.

3. Metodología y proceso de investigación

La investigación es interpretativa y crítica, por cuanto pretende leer la realidad para transformarla. Hemos diseñado una encuesta que pretende conocer las opiniones de los y las estudiantes ante temáticas controvertidas de actualidad, relacionadas con la información de los medios de comunicación. La duración para responderla es de 45 minutos y los futuros docentes pueden usar las TIC para realizarla (móvil, Tablet, Pc, etc.).

El objetivo de la encuesta es indagar en las capacidades de los y las estudiantes de los grados de educación y en el máster de secundaria, para realizar una interpretación crítica de diferentes imágenes e informaciones con una fuerte carga de valores y de intencionalidad. La encuesta consta de cuatro actividades. En esta comunicación presentamos la primera y la tercera actividad.

En la primera, tienen que analizar críticamente la imagen de la cumbre del G20 donde se integran las economías más grandes del mundo y de la Unión Europea. El objetivo de esta actividad era detectar si saben leer de manera crítica la imagen en función de las personas que aparecen, es decir, la mayoría son hombres y blancos, que pertenecen a las economías occidentales o de países más desarrollados económicamente. En primer lugar, se buscaba la contextualización de la imagen, como una reunión de política internacional de los países más poderosos, donde solo acceden unos pocos países que dominan el comercio y la economía mundial. Y donde se excluye al resto. Los futuros y futuras profesoras deberían ser capaces de hacer una interpretación en función de quién posee el poder, desde la perspectiva de género, etnia y de cultura.

Esta actividad busca descubrir la capacidad de interpretar críticamente la invisibilidad de personas o colectivos de nuestros estudiantes de educación en imágenes e informaciones. Para ello, hemos establecido tres categorías: el principiante, el emergente y el experto. En la categoría de principiante se englobaban las respuestas que no analizan la imagen críticamente, que solo se limitan a describirla en función de las personas que aparecen y en todo caso constatan que pertenecían a los representantes de los países más ricos. La categoría emergente contiene las respuesta donde se argumenta de manera crítica la imagen sobre alguno de los aspectos que se puede destacar en la fotografía –ya sea la visibilidad de las mujeres, de otras etnias o de culturas no occidentales-, pero no relaciona entre si ninguno de estos aspectos. En la categoría de experto contiene las respuestas que analizan críticamente la imagen e evidencian que el poco poder económico

social esta representado por hombres blancos, y se da cuenta de la poca presencia de las mujeres en los gobiernos y la mínima presencia de otras etnias en el conjunto de los países más ricos.

La tercera actividad de la encuesta gira alrededor de un tweet: "*Un periódico alemán ha publicado los nombres de 33000 personas que han muerto intentando llegar a Europa*". El objetivo de la actividad es tratar de saber si los y las estudiantes identifican una acción de denuncia que intenta visibilizar a las víctimas del Mediterráneo que mueren huyendo de las guerras o del hambre, sin que Europa ponga los medios necesarios para evitarlo. Una manera de visibilizar estas víctimas también es leyendo la noticia de manera personal y dándole difusión en las redes sociales. Es evidente que el diario pretende impactar con la noticia, pero en este caso se evidencia también la acción social solidaria y la denuncia que conlleva.

Esta actividad también se analiza a partir de las tres categorías. La categoría principiante corresponde a quien no identifica la acción de visibilizar a las víctimas del Mediterráneo y su argumentación es débil. No lee la noticia siguiendo el enlace, ni la verifica ni aporta más información de la que aparece a la misma pregunta. En la categoría emergente identifica la acción de visibilizar a las víctimas del Mediterráneo, pero no argumenta sobre sus causas y consecuencias. Lee la noticia siguiendo el enlace, pero no otras fuentes. La verifica, pero no aporta más información como análisis crítico. En la categoría experto, identifica la acción y enumera algunas de sus causas y consecuencias. Lee la noticia siguiendo el enlace y otras fuentes. La verifica y hacer un análisis crítico, por ejemplo, de la inhibición de los países europeos o alguna otra aportación.

4. Primeros resultados

Aunque el cuestionario tiene cuatro actividades, para este trabajo solo se han analizado de momento dos (la primera y la tercera). El propósito es presentar unos primeros resultados y valorar la adecuación de los enunciados y de las rúbricas.

En este trabajo se presentan los primeros resultados de dos de las preguntas del cuestionario contestadas por el grupo de estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universitat Autònoma de Barcelona. En total contestaron veintisiete personas. El 80% aproximado de los estudiantes han cursado el grado de Historia, y el resto se reparten entre los grados de Geografía, Antropología, Sociología, Humanida-

des, Arqueología o Periodismo. Una minoría ha cursado o está cursando otro máster, o está realizando la tesis doctoral.

En la presentación de sus expectativas respecto del máster, la gran mayoría afirma estar muy motivada en la docencia desde hace tiempo, ya que es un interés personal y una salida profesional que valoran seriamente. Solo una minoría afirman cursar el máster como "posible alternativa laboral en caso que su prioridad no f uncione" (la investigación o l a docencia universitaria).

4.1. Invisibilidad I

La primera pregunta de la encuesta era la siguiente: "Observa la siguiente fotografía que se hizo el 7 de julio de 2017 en la ciudad de Hamburgo (Alemania) durante una reunión de política internacional, la cumbre del G20 (integrada por las 19 economías más grandes del mundo y de la Unión Europea). *Se adjunta la fotografía oficial del encuentro.* Interpreta la imagen de manera crítica en función de las personas que aparecen".

En 19 ocasiones se destaca la poca presencia de mujeres en la fotografía (tabla 1). Algunas respuestas solo lo apuntan, otras indican el nombre de las presentes e incluso algunas completan la información con el país o la institución a la cual representan cada una de las mujeres. Solo en 5 ocasiones se valora, haciendo incidencia en la existencia del "techo de cristal" (5 veces) en los ámbitos de poder, tanto político como económico. En 7 respuestas se destaca la posición central de Merkel, y la elección de la chaqueta de color rojo, lo que la hace más visible. En 5 respuestas se destaca el predominio de la presencia de un t ipo concreto de hombre, ya que se añade que son hombres blancos. Incluso se detalla que todos van vestidos iguales (con traje) a excepción de uno. Solo en 2 ocasiones se incide en la media de edad, que se considera muy alta y se vincula a "políticas conservadoras".

En un segundo tipo de respuestas, en 18 ocasiones se comenta que la fotografía representa a las (19) potencias económicas de ámbito mundial. Pero en algunas se completa la información con detalles muy interesantes: son fundamentalmente representantes políticos (en 3 veces); representan a u na política de tipo capitalista y/o neoliberal propia de la globalización del siglo XXI (en 2 respuestas); básicamente hay representación de lo que se considera el "mundo occidental" y el "mundo europeo" por lo que predomina una visión muy eurocéntrica (en 3 ocasiones); sigue evidenciándose una gran

desigualdad entre los países del "norte y del sur" (en 4 veces), por lo que no hay representantes de países africanos o latinoamericanos (en 2 respuestas); y se denuncia que son pocos los que deciden sobre muchos, ya que unas pocas élites toman decisiones que afectan a todo el planeta (en 2 ocasiones). Además, se constata que también existe una jerarquía en la misma fotografía, ya que en la fila 1 están situados los países que se consideran más poderosos (en 3 veces), y la situación de los mandatarios también muestra las relaciones entre ellos (solo en 1 ocasión).

Tipos	N	Tipos	N
Pocas mujeres, solo 4	19	Fila 1: los más conocidos	3
19 potencias económicas	18	No hay Africa, Asia o Latinoamérica	2
Destaca Merkel de rojo	7	Capitalismo-neoliberalismo	2
Predominio del hombre blanco	5	Media de edad elevada	2
Techo de cristal	5	Grandes protestas	2
Pocos países con poder (norte-sur)	4	Los verdaderos poderes no aparecen	2
Representantes políticos	3	Las élites deciden	2
Occidentalismo-eurocentrismo	3	Falsa imagen de concordia	1

Tabla 1. Respuestas a la pregunta 1

En 2 respuestas, se destaca que aunque en la fotografía aparezcan los países y las instituciones económicas más influyentes, realmente no aparecen los verdaderos poderes fácticos, es decir, aquellos que deciden sobre las políticas de los gobiernos.

Finalmente, en 2 textos se destaca que el encuentro del G20 supuso un gran número de protestas ciudadanas que contra de las políticas que se están llevando a cabo a nivel mundial.

4.2. Invisibilidad II

La tercera pregunta era: "El 9 de noviembre de 2017 la periodista de la BBC, Catrin Nye, publicó el siguiente tuit (https://goo.gl/x45euJ): "Un periódico alemán ha publicado los nombres de 33000 personas que han muerto intentando llegar a Europa". ¿Por qué crees que el diario alemán Der Tagesspiegel publica los nombres de las 33000 personas que han muerto en el Mediterráneo?" Se dan cuatro opciones: "a) Para hacer visibles víctimas

invisibles y denunciar una situación muy grave; b) Para vender más ejemplares del diario; c) Es solamente una estadística; d) No lo sé".

Como se muestra en la tabla 2, la gran mayoría de las respuestas eligen la opción (a), que propone que el diario alemán ha publicado el nombre de las personas muertas en el mar con el objetivo de hacerlas visibles y así poder denunciar la grave situación de los refugiados en el Mediterráneo.

Opciones planteadas	Total
a) Para hacer visibles víctimas invisibles y denunciar una situación muy grave	18
b) Para vender más ejemplares del diario	9
c) Es solamente una estadística	0
d) No lo sé	1

Tabla 2. Respuestas a la pregunta 3.

Las justificaciones aportadas se refieren a que es una manera de "humanizar, dar identidad y dignidad, y visibilizar a las víctimas", "concienciar y denunciar la crisis de los refugiados", "empatizar con las víctimas", y "defender la acción del gobierno".

El resto de las respuestas han optado por la opción (b) que se refiere a que la publicación busca vender más ejemplares del diario. Las justificaciones planteadas afirman que es una noticia sensacionalista que responde a tácticas de marketing que solo buscan vender más.

Aunque la mayoría de las respuestas se posicionan en una opción u otra, hay algunas (seis respuestas) que afirman que se puede haber buscado una doble finalidad, tanto visibilizar a las víctimas como aumentar las ventas, es decir, consideran que las dos finalidades pueden ser compatibles.

	Sí	No	No contesta
Web del diario alemán	2	23	2
Otras fuentes	4	20	3

Tabla 3. Consultas realizadas

Como los estudiantes podían usar dispositivos móviles, si lo consideraban necesario, para obtener más información sobre la noticia y el tweet, se les ha preguntado si han consultado la web del diario u otras fuentes (tabla 3). El resultado es que mayoritariamente no lo han hecho. Tan solo dos personas han consultado la página web del diario y cuatro han

consultado la Wikipedia o un diario digital diferente. Sorprende la predisposición a considerar verdad la noticia que se les ofrece, sin contrastar con otros medios y con otras informaciones, demostrando pensamiento crítico.

5. Conclusiones

En la primera actividad se pretendía que los estudiantes analizaran críticamente la imagen de la cumbre del G20. El objetivo era detectar si destacaban que la mayoría son hombres y blancos, y que pertenecen a las economías de los países más poderosos del mundo, así como hacer una interpretación desde la perspectiva de género, etnia y zona geográfica. Se puede afirmar que el objetivo se cumple: la gran mayoría de los estudiantes observan que hay muy pocas mujeres y que lo que predomina es la presencia de hombres, "blancos" y "occidentales". No obstante, el conjunto de las respuestas se situarían en la categoría de principiante, ya que mayoritariamente describen la fotografía (número de mujeres, representantes políticos, potencias mundiales…), pero no la analizan críticamente.

Algunas respuestas se podrían situar en la categoría de emergente, ya que sí que destacan la invisibilidad de las mujeres en situaciones de poder, que existe una primacía del hombre blanco o que unos pocos países occidentales son los que toman las decisiones sobre el resto.

Aunque son una minoría, existen respuestas que podrían situarse en la categoría de experto, ya que hacen un análisis crítico evidenciando la existencia del "techo de cristal" de las mujeres, la desigualdad entre los países "norte-sur", el predominio de una visión "eurocéntrica" del mundo, e incluso en un par de respuestas se nombra las protestas sociales que se generan en estas cumbres y que cuestionan y critican su finalidad.

En lo referente a la actividad 3, el objetivo era intentar saber si se identificaba que el diario pretendía denunciar la situación de los refugiados y visibilizar las víctimas. Para ello, era necesario que los estudiantes consultaran el diario y la noticia. Ciertamente, la mayoría elige la opción (a) que hace referencia a que es una iniciativa de denuncia social, pero también hay quien considera que puede tener una finalidad sensacionalista para vender más ejemplares. Lo sorprendente, es que la gran mayoría no consulta ni la web del diario ni otras fuentes, por lo que solo se quedan con la información que aparece en el tweet, no se completa, no se contrasta, no se verifica. Así pues, se podría afirmar que, mayoritariamente (23 de 27), los estudiantes se sitúan en la categoría principiante, ya que no leen la noticia

siguiendo el enlace, ni la validan, ni aportan más información de la que aparece en la misma pregunta. Aunque hay unos pocos que afirman que han consultado la web (2 de 27) u otras fuentes (4 de 27), no aportan argumentos sobre causas y consecuencias o información complementaria. Ninguna respuesta puede ubicarse en la categoría de experto, ya que no existe ningún análisis crítico, solo se formulan algunas hipótesis sobre alguna posible finalidad del diario de "defender la acción del gobierno".

El reto es evidente. Nos afirmamos en la necesidad de investigar la conciencia ciudadana crítica, que cuestiona las informaciones y que comprueba la fiabilidad de los medios de comunicación. Y la formación del profesorado ha de ser, en este sentido, una prioridad. Educar al profesorado de ciencias sociales, de geografía e historia para hacer visible lo invisible.

Referencias bibliográficas

Arthur, J., Davies, I., y Hahn, C. (eds.). (2008). *Sage handbook of education for citizenship and democracy*. London: Sage.

Davies, I. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, *58*(1), 5–25.

Davies, I., Evans, M., y Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of "global education" and "citizenship education." *British Journal of Educational Studies*, *53*(1), 66–89.

Cortina, A. (2003). *Ciudadanos del mundo: Hacia una t eoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

Faulks, K. (2000). *Citizenship (Key Ideas)*. London: Routledge.

García Ruiz, C. R., Arroyo, A., y Andreu, B. (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas / AUPDCS.

Hernández Carretero, A. M, García Ruíz, C. R., y De La Montaña, J. L. (eds). (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura / AUPDCS.

Isin, E .F., y Turner, B. S (eds.). (2002). *Handbook of citizenship studies*. New York: Sage

Janoski, T., y Gran, B. (2002). Political citizenship: Foundations of rights. En Isin, E. F.m y Turner, B. S. (eds.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 13-52). New York: Sage.

Kymlicka, W., y Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, *104*(2), 352-381.

Oxley, L., y Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, *61*(3), 301–325.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, y A. Santisteban (eds.). *Una Mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS.

Ross, A., y McCrary, N.E. (eds.). (2014). *Working for Social Justice Inside and Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. New York: Peter Lang.

Tully, J. (2014). *On global citizenship*. Green Teacher. London: Bloomsbury.

EL DISCURSO DEL ODIO: UNA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL

Aurora Arroyo
aarovo@dde.ulpgc.es
Universidad de las Palmas de Gran Canarias

Maria Ballbé
ballbe.maria@gmail.com
Universitat Autònoma de Barcelona

Roser Canals
roser.canals@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Carmen Rosa García
crgarcia@uma.es
Universidad de Málaga

Joan Llusà
juan.llusa@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona.

Manuel López
mlm138@ual.es
Universidad de Almería

Montserrat Oller
montserrat.oller@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Antoni Santisteban (coordinador)
antoni.santisteban@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

Presentamos una investigación que corresponde a un proyecto de I+D donde colaboran diversas universidades españolas[1]. El objeto de estudio es la existencia de discursos del odio en las redes sociales y la participación y valoración de nuestros estudiantes. La investigación se realiza en diferentes facultades de ciencias de la educación de distintas universidades, donde llevan a cabo su labor docente los profesores y profesoras que componen el grupo de investigación.

Estamos investigando sobre las opiniones y actitudes de los futuros maestros y maestras ante la existencia de los relatos de odio en medios digitales. Queremos saber su opinión, si participan o si son capaces de construir contrarelatos. En la formación de maestros y maestras es muy importante formar en el pensamiento crítico y que los propios estudiantes trabajen con relatos del odio, que reflexionen sobre el papel de las emociones y que, al mismo tiempo, comprendan la importancia de la racionalidad en su argumentación.

[1] Proyecto de Investigación financiado por el MINECO (EDU2016-80145-P).

Los resultados que hemos obtenido nos indican que es fundamental trabajar los relatos del odio y sobre problemas sociales actuales en nuestras aulas universitarias. Es necesario hacer que los estudiantes sean conscientes de la necesidad de trabajar a favor de los derechos humanos y la justicia social, como parte imprescindible de su preparación para enseñar ciencias sociales (Santisteban, 2017a).

1. Planteamiento del problema: imagen del enemigo y discurso del odio

El discurso del odio constituye en la actualidad una de las grandes preocupaciones en Europa y en el mundo, ya que refleja la intolerancia y la xenofobia que existe por parte de una parte de la sociedad hacia determinadas culturas, identidades, personas o grupos (Consejo de Europa, 2017). En este sentido, el Consejo de Europa ha iniciado diversos programas e iniciativas para llevar el trabajo a favor de los contrarelatos del odio a la enseñanza, para hacer consciente al profesorado y a los responsables de la educación de cada país que estamos ante un problema muy grave, que es el origen de conflictos sociales, de un tipo de violencia y de actitudes antidemocráticas en muchos países.

Una de las cuestiones fundamentales que están en el origen de los discursos del odio es la creación de la "imagen el enemigo". La creación de la imagen del enemigo significa que construimos una idea de una persona o grupo de personas a los cuales culpamos de todos nuestros males y a los que deseamos lo peor, ya que amenaza nuestra forma de vida, nuestros valores y nuestra identidad. Estos aspectos han sido estudiados sobre todo por parte de la sociología, que ha analizado las características de la imagen del enemigo, que puede ser una persona o un grupo. Por ejemplo, Spillmann y Spillmann (1991) distinguen una serie de actitudes en la creación de la imagen del enemigo:

- *Desconfianza*: todo aquello que proviene del enemigo es malo o engañoso.
- *Culpar al enemigo*: es culpable de las tensiones existentes y de todo aquello que la situación tiene de negativa.
- *Actitud negativa*: todo lo que hace el enemigo es con la intención de perjudicarnos.
- *Identificación con el mal*: el enemigo representa todo lo contrario de lo que somos y de todo aquello por lo que luchamos, quiere

destruir lo que más queremos, y por lo tanto debe ser destruido.

- *Simplificación negativa*: todo aquello que beneficia al enemigo nos perjudica, y viceversa.
- *Negación de la individualidad*: todo lo que pertenece a un grupo determinado es automáticamente nuestro enemigo.
- *Negación de la empatía*: no tenemos nada en común con nuestro enemigo; ninguna información no nos hará cambiar nuestra percepción del enemigo; los sentimientos humanos y los criterios éticos hacia el enemigo son peligrosos.

Estas actitudes, demasiado comunes, nos demuestran la importancia de la empatía, negarla significa obviar la posibilidad de solucionar los conflictos. Es algo evidente incluso si pensamos en los conflictos interpersonales y cotidianos. Cuando nos ponemos en el lugar de otra persona estamos iniciando un proceso de comprensión de su actitud, de sus condicionantes o de sus intenciones. Es en este momento cuando estamos en disposición de caminar hacia la solución del conflicto, pero las capacidades para la empatía no son fáciles de adquirir y menos de llevar a la acción (Yuste, 2017).

La enseñanza de las ciencias sociales podría ser un instrumento para revertir este tipo de actitudes, si estuviera al servicio de la convivencia y de los derechos humanos, pero demasiadas veces en la mayoría de países no es así, como señala Farida Shaheed (2013, 10) en su informe sobre los derechos culturales para la Asamblea de las Naciones Unidas:

> Tras el cese de los conflictos armados (y, a veces, incluso en el curso de los conflictos), los manuales de historia pueden tener una nueva misión: la de echar las bases de una posible "retribución" futura por acontecimientos pretéritos. La enseñanza de la historia puede servir como "continuación de la guerra por otros medios", dado que los libros siguen proyectando la imagen del enemigo y preparan a las generaciones futuras para continuar las hostilidades, e incluso el pasado más antiguo se reajusta para acomodarse a las necesidades de la política contemporánea y del conflicto futuro.

No hay una definición única del discurso o del relato del odio (*hate speech*), ya que se han dado versiones diferentes. La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (marzo de 2016, recomendación 15), propone definir el discurso del odio:

> ...como fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de raza, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales.

Para Kaufman (2015) para considerar que nos encontramos ante un discurso del odio deben darse los siguientes criterios: a) *criterio de grupo en situación de vulnerabilidad tipificado; b) criterio de humillación; c) criterio de malignidad; d) criterio de intencionalidad.* El autor considera que deben cumplirse los dos primeros criterios junto con el tercero o el cuarto. También considera que debe tenerse en cuenta siempre el contexto dado:

> Por 'contexto' nos referimos a una situación sociológica en un lugar, momento y bajo circunstancias determinadas dentro de las que a) un grupo deba ser tipificado como discriminado, b) un dictum pueda ser razonablemente considerado como humillante por los integrantes de tal grupo y c) en el que se pueda entender, razonablemente, que existió malignidad y/o intencionalidad en la voluntad del agente (Kaufman, 2015, 153).

Desde el Consejo de Europa se promueven campañas para luchar contra los relatos del odio en las redes sociales, a partir de la educación en los derechos humanos, la participación democrática de la juventud y la iniciación al análisis crítico de los medios de comunicación. Su objetivo es limitar el discurso del odio y combatir el racismo y todo tipo de discriminación a través de Internet (Consejo de Europa, 2014).

Desde nuestra perspectiva es necesario que se trabaje con los discursos del odio presentes en los medios de comunicación o en las redes sociales, desde la enseñanza de las ciencias sociales. El primer objetivo es formar el pensamiento crítico para leer la realidad social, pero teniendo en cuenta que debe ser un pensamiento dialéctico para conectar al alumnado con sus vivencias y sus conocimientos sobre los problemas sociales (Ross, 2004). El método dialéctico trata de integrar las diversas representaciones del mundo para crear una síntesis comprensiva. El pensamiento dialéctico establece

cuatro tipos de relaciones: a) identidad / diferencia; b) interpretación de los opuestos; c) cantidad / calidad; d) contradicción.

2. Construir contrarelatos del odio

Desde la enseñanza de las ciencias sociales debemos promover un texto alternativo al relato del odio. El contrarelato ha de ser una narración divergente que muestre las contradicciones y los estereotipos del relato establecido, es una deconstrucción de los textos que justifican el odio hacia un individuo o grupo a partir de su estigmatización, generalización y exclusión social. Debe tener como horizonte los derechos humanos y los valores democráticos, como el respeto a la diferencia, la libertad y la igualdad. Debe ayudar a interpretar el papel de las emociones en los relatos del odio y debe ofrecer información para oponer la razón a la irracionalidad. Algunas propuestas europeas nos pueden guiar en este trabajo imprescindible de construcción de contrarelatos del odio (Consejo de Europa, 2017).

Es evidente que nuestra juventud es protagonista en los relatos del odio, en debates en los medios de comunicación digitales y en las redes sociales. En estos espacios de opinión, en general, se realizan afirmaciones sin ningún razonamiento, se desprecia a quien es diferente, se hacen comentarios racistas, sexistas, etc. En estos debates parece que todo está permitido, sin límites, la mayoría de veces de manera anónima, sólo algunos diarios o webs filtran los mensajes que no respetan la dignidad humana o los derechos humanos. Otros medios lo que filtran son los mensajes que les interesan por motivos políticos o económicos.

No podemos menospreciar el papel de los relatos del odio, ya que alimentan opiniones de una manera simplista, pero que se acaban solidificando en la sociedad, porque son fáciles de entender y, a veces, dan una respuesta clara a problemas sociales que preocupan a las personas, aunque puedan utilizar argumentos falsos o desviados o interesados. Por este motivo proponemos un esquema de trabajo para investigar los relatos del odio y para hacer propuestas didácticas desde la enseñanza de las ciencias sociales, con el objetivo final de construir contrarelatos (Figura 1).

Figura 1. Santisteban (2017b)

Hay que ayudar al alumnado a deconstruir los relatos del odio en un proceso que comienza por identificar el conflicto y contextualizarlo. Se deben identificar a las personas que intervienen, valorar los argumentos que se ofrecen e interpretar las emociones que entran en juego. La metacognición hace referencia a las capacidades para pensar cómo pienso y, al mismo tiempo, la empatía para pensar cómo piensan los demás. Los Derechos Humanos deben ser, en todo caso, el referente fundamental y, en último término, el contrarelato es una forma de desarrollo del pensamiento crítico orientado a la acción social.

3. El proceso de investigación sobre los relatos del odio

Nuestra investigación se dirige a la formación inicial del profesorado, teniendo en cuenta que los y las estudiantes de las facultades de ciencias de la educación también son jóvenes que acceden a las redes sociales y a los medios digitales para tener información sobre problemas y conflictos sociales. Así, es necesario que reflexionen sobre los discursos del odio y sean capaces de construir contrarelatos. Además, los futuros maestros y maestras que han de enseñar ciencias sociales deben tener las competencias profesionales para

trabajar con los discursos del odio desde la formación del pensamiento crítico y divergente.

Nuestra investigación es interpretativa y utiliza métodos mixtos. Parte de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, donde se enfrenta a los y las estudiantes con diferentes materiales, textos e imágenes que deben interpretar, valorar las fuentes y construir la propia argumentación. La actividad se realiza de forma individual y se permite usar cualquier tipo de dispositivo electrónico de información o comunicación (móvil, Tablet, PC, etc.). Entendemos que como tratamos con adultos que tienen una formación y que son universitarios las consignas que debemos darles son mínimas, para poder discernir con claridad cuáles son sus verdaderas capacidades y sus limitaciones para argumentar sobre cuestiones socialmente vivas o construir contra-relatos del odio. Este instrumento de investigación debe completarse con otras técnicas, pero en esta comunicación nos centraremos solo en algunas preguntas del cuestionario.

Los objetivos generales de nuestra investigación son indagar en: a) la participación de los estudiantes en discusiones en redes sociales o publicaciones digitales, donde encontramos relatos del odio sobre temas controvertidos; b) sus capacidades para analizar un debate real en un medio digital y evaluar la argumentación que se hace, la coherencia interna o si se trata de un discurso del odio; c) el papel de las emociones en sus representaciones sociales y su capacidad para la racionalización; d) su competencia para construir contra-relatos alternativos a los relatos del odio, en función de una valoración ética de los mismos, aportando una perspectiva diferente.

En este momento estamos analizando algunos de los resultados de los cuestionarios en las diversas universidades españolas que participan en esta investigación, y que se están realizado en diferentes cursos de los grados de educación infantil y educación primaria. Analizaremos en este caso los resultados parciales de 24 estudiantes del grado de educación primaria de segundo curso de la Universidad Autónoma de Barcelona.

4. Análisis de los resultados provisionales

Las primeras preguntas del cuestionario hacen referencia a la participación de los estudiantes en las discusiones que ofrecen los medios de comunicación digitales, sobre temas problemáticos. Hay una mayoría de estudiantes que no participan en estos chats según su testimonio. Las personas que no participan no lo hacen, por ejemplo, porque: "*...el*

anónimato de este tipo de plataformas da de masiada libertad y, con frecuencia, se cae en las faltas de respeto y en la agresión verbal". Como podemos ver la argumentación no hace referencia al discurso del odio, sino al enfrentamiento entre posiciones divergentes, que entran en conflicto en el debate.

La mayoría acepta que, aunque no participe, lee los comentarios y sigue los debates, por ejemplo: "*Nunca participo en los debates o chats de las redes sociales ya que creo que a veces la gente que participa es irrespetuosa y no acepta otro tipo de opiniones que no sean la suya. Por eso, aunque el tema del que se esté hablando me interese no participo, pero sí que me gusta leer los comentarios, ya que saber todas las opiniones que hay acerca de un tema ayuda a tener una mejor perspectiva de este*". La lectura de los debates se considera útil para estar informado, sin que tampoco aparezca una crítica a los relatos del odio.

Existe una minoría que participa en los debates o chats, por ejemplo, una estudiante afirma: "*Soy activa en twitter, en debates políticos informales y en debates de actualidad*". La misma escribe en otra pregunta sobre los temas en que participa: "1-O, política catalana, ¿por qué ha ganado Trump?" Algunas personas intervienen en debates por cuestiones coyunturales, por la situación política, por ejemplo, así una estudiante comenta: "*No suelo participar en debates o chats, pero es cierto que debido a la situación política que estamos viviendo en Cataluña, he participado alguna vez*". Otra estudiante afirma: "*Como mucho si he hablado en algún tipo de debate ha sido sobre política, feminismo o Cataluña*". Aparecen así las problemáticas más de actualidad sobre política e identidad.

Para analizar los resultados de esta investigación se han creado unas rúbricas para cada apartado. Así, en la pregunta 3 del cuestionario se reproduce un chat de un medio digital donde se hacen comentarios sobre los atentados terroristas en Barcelona y Cambrils en agosto de 2017. Una de las cuestiones que se plantea a los estudiantes se expone en la figura 2.

Los objetivos de estas preguntas son mostrar las capacidades para interpretar un relato de odio presente en las redes sociales sobre un tema controvertido, a partir de sus incoherencias, de sus simplificaciones y de sus generalizaciones no justificadas. La cuestión socialmente viva debe tratarse desde su complejidad y comprendiendo diversas perspectivas de representación.

Actividad 3. Uno de los usuarios del chat anterior ("jolus") comentaba:

"*Que nadie se olvide que estos islamistas no son de izquierdas ni de derechas, estos vienen a por todos nosotros, a por nuestra forma de vida, a por nuestra libertad, y por nuestra democracia. Aquí no se juzga a los musulmanes, pero es su religión la que nos mata. Los buenísimos no tienen cabida. Es nuestra sociedad o la de ellos*".

3.1. Según el texto anterior existe un "nosotros" y un "ellos": ¿A quién piensas que el usuario identifica como "nosotros"? ¿Y quién crees que considera que son "ellos"?

3.2. Haz un análisis crítico de su comentario. ¿Consideras que este comentario podría ser un relato de odio?

Figura 2. Ejemplo de actividad planteada al alumnado

Para estas dos preguntas hemos establecido una rúbrica para clasificar y valorar las respuestas de los estudiantes, según sean más o menos elaboradas y que demuestren más o menos habilidades de pensamiento crítico frente al discurso del odio. Según sus capacidades hemos llamado a cada uno de los niveles de desarrollo en la rúbrica, de más a menos: experto, emergente o principiante (tabla 1).

En el caso del "principiante" podemos leer un ejemplo en el siguiente comentario de un estudiante: "*Ellos son los islamistas y nosotros el resto de la gente*". Este texto no comporta ningún tipo de análisis crítico, sino una descripción simplista. El mismo estudiante continua a la siguiente cuestión: "*Puede que sea un relato del odio, pero parece más que está reflejando objetivamente la situación*". Aunque se considera que puede ser un relato del odio no va más allá de una confirmación de las intenciones del autor, sin juzgar su actitud y su ideología.

El o la estudiante "emergente" va algo más allá sin llegar a asumir la complejidad del problema ni la ideología del usuario que hace el comentario, por ejemplo: "*Creo que el usuario emplea un 'nosotros' para referirse a las sociedades occidentales en general; y un 'ellos' para referirse a todos los musulmanes*". Este texto es muy descriptivo, sin análisis crítico. El mismo estudiante continua a la siguiente cuestión: "*Considero que sí es un relato de odio porque el usuario rechaza a todos los musulmanes, incluso a los que no hacen daño con su religión... Es*

decir, prefiere acabar con todos ellos con el fin de que lo que él entiende por un 'nosotros' prevalezca". Hay una crítica al relato del odio, pero no se aporta un juicio bien argumentado.

Análisis crítico de un relato de odio donde se simplifica un tema controvertido para identificar a un colectivo como enemigo del resto	
Experto	Hace una interpretación crítica de los términos "nosotros" y "ellos", desde la complejidad de la cuestión socialmente viva, identifica el discurso del odio y su generalización sobre un colectivo cultural o religioso, y se denuncia la imagen del enemigo y la incoherencia de los argumentos
Emergente	Hace una crítica del uso de los términos "nosotros" y "ellos", pero no comprende la complejidad de la cuestión socialmente viva. Identifica el discurso del odio, pero no ofrece razones para refutar por qué se culpabiliza a un colectivo cultural o religioso de manera generalizada
Principiante	Define los términos "nosotros" y "ellos" siguiendo una argumentación débil y simplista, no identifica el discurso del odio ni su análisis aporta otra perspectiva

Tabla 1. Niveles de desarrollo en la interpretación de un relato de odio

Hemos de indicar que son muy pocos los casos de estudiantes "expertos", que hacen un juicio argumentado sobre el relato del odio que se analiza, por ejemplo: "*Sí, considero que este comentario podría ser un relato de odio ya que confronta las religiones. Creo que no hay religiones buenas y malas, son las personas las que las hacen buenas o malas. Aunque podría llegar a entender que en un momento de miedo y enfado cualquier persona puede hacer un comentario de este tipo, ya que tiene que echar la culpa a alguien. Pero creo que no se tendría que haber hecho este comentario, ya que, aunque haya libertad de expresión, aquí se está acusando y generalizando sin ton ni son. No todos los musulmanes son terroristas ni todos los cristianos buenas personas, la*

maldad existe en todas las religiones". Se puede observar un intento por racionalizar una determinada posición ideológica o por demostrar sus incoherencias, en un intento de mostrar la complejidad del problema social al que se hace referencia.

Conclusiones

En esta investigación en curso no podemos aportar más datos concretos, ya que en la actualidad estamos indagando en más universidades y ampliando la muestra para tener una representación que nos permita elaborar una propuesta para la formación del profesorado. Por este motivo, lo que hemos mostrado como resultados en este trabajo es una tendencia, que parece clara y que, posiblemente, se confirme cuando tengamos más datos, pero que por el momento son ideas provisionales. Nuestra finalidad es llegar a elaborar una propuesta consistente sobre las competencias necesarias que deben contemplarse en la formación del profesorado, para que este sea capaz de enseñar a deconstruir los discursos del odio y a construir contrarelatos alternativos desde los derechos humanos y la justicia social.

Parece evidente que la enseñanza de las ciencias sociales debe prestar atención a los discursos del odio, incorporándolos como material de trabajo en nuestras clases, para analizar unos textos que están presentes en los debates de los medios digitales de información y comunicación. Ignorarlos no parece muy inteligente, por este motivo es importante preparar al profesorado, hacerlo consciente y ofrecerle las herramientas necesarias para que su trabajo esté al servicio de los valores democráticos y de una sociedad más justa. Nos gustaría, como grupo de investigación, abrir un debate sobre este tema para generar ideas, conocimiento y propuestas didácticas originales. Nos parece un reto que no podemos eludir.

Referencias bibliográficas

Banks, J. A., y Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education. Historical, theoretical, and philosophical issues. Levstik, L.S., y Tyson, C.A. (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 137-151). New York: Routledge.

Council of Europe (2014). *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education*. No Hate Speech Movement. Council of Europe: European Youth Centre Strasbourg.

Council of Europe (2017). *We Can! Taking Action against Hate Speech*

through Counter Alternative Narratives. No Hate Speech Movement. Council of Europe: European Youth Centre Strasbourg.

Kaufman, G. A. (2015). *Odium dicta. Libertad de expresión y protección de grupos discriminados en internet*. México: D.F.: CONAPRED.

Ross, E.W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. Kincheloe. En Kincheloe, J. L., y Weil, D. (eds.), *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 383- 388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Santisteban, A. (2017a). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez Medina, R. García-Moris, y C. R. García Ruiz (eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba: AUPDCS/Universidad de Córdoba.

Santisteban, A. (2017b). Educació política i mitjans de comunicación. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.

Spillmann, K. R., Spillmann, K. (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *RICS (Revista Internacional de Ciencias Sociales)*, 127, 59-79.

Waldron, J. (2012). *The harm in the hate speech*. London: Harvard University Press.

Shaheed, F. (2012). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales*. Nueva York: Naciones Unidas. Asamblea General. 9 de agosto de 2013.

Yuste, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

NOS VEMOS EN LA HISTORIA. OTRA FORMA DE ENSEÑAR LA GUERRA CIVIL

Santiago Jaén Milla
sjaen@ujaen.es
Universidad de Jaén

1. Introducción

Esta comunicación apuesta por trabajar el hecho histórico de la Guerra Civil de una forma activa y participativa por parte del alumnado de cualquier nivel educativo, realizando para ello salidas o itinerarios didácticos, en los que se les enfrente directamente con la Historia, con el numeroso y variado patrimonio bélico con el que contamos en nuestro territorio. Refugios antiaéreos, trincheras, nidos de ametralladoras, campos de batalla, aeródromos, fosas comunes, campos de concentración...son algunos de los espacios y lugares relacionados con la Guerra Civil que pueden ser visitados y trabajados durante estas salidas.

En la primera parte del texto realizamos una aproximación al estudio de la Guerra Civil en los manuales escolares de 6º curso de Educación Primaria para Andalucía, buscando responder a varias cuestiones principales:

A) ¿Se aborda la Guerra Civil en los textos escolares de Andalucía?

B) ¿Qué contenidos, metodología, actividades y recursos didácticos se plantean en los manuales?

C) ¿Cómo podríamos mejorar el tratamiento de esta temática en las aulas andaluzas?

Para responder a la última cuestión, reseñamos un itinerario didáctico que hemos realizado con nuestro alumnado universitario -futuros maestros y maestras de Educación Primaria- que a modo de investigadores han recorrido varias calles y plazas de la ciudad de Jaén, donde se construyeron refugios antiaéreos entre 1937 y 1939, porque entendemos que la formación en valores cívicos requiere reflexión, implicación y trabajo activo por parte de los interesados. Lo que no se experimenta no se interioriza y, como señalan Feliu y Hernández, una aproximación a la Guerra Civil "exige caminar, contemplar y vivenciar lugares interpretando vestigios…fuentes primarias que nos explican aspectos del conflicto", y trabajar competencias metodológicas (2013, p. 35).

Con las salidas de aula que tienen como eje el trabajo con el patrimonio bélico, pretendemos que nuestros discentes reflexionen y valoren sobre la necesidad de superar la metodología tradicional, si queremos generar conocimiento verdaderamente productivo y duradero, y formar una ciudadanía democrática y respetuosa con la pluralidad de opiniones que coexisten en nuestra sociedad.

A este respecto, Dolors Quinquer señaló algunos de los motivos que determinan que los docentes optemos por un método u otro: la concepción que tengamos sobre el aprendizaje y de nuestra cultura profesional, nuestro criterio sobre las ciencias sociales y las finalidades educativas que pretende, el número de estudiantes que tengamos que atender, la complejidad de las tareas a desarrollar, y los métodos propios de las disciplinas sociales (2004, p. 8).

2. La Guerra Civil en los libros de texto escolares de Andalucía

2.1. Textos escolares analizados

Tras un periodo de estudio y reflexión sobre las editoriales con las que se trabaja en los centros educativos de Andalucía, decidimos analizar cuatro de ellas en base a su popularidad y uso en los centros escolares de nuestra comunidad: Anaya, Santillana Grazalema, SM y Vicens Vives.

2.2. Estudio y análisis de los manuales escolares

La Segunda República Española, la Guerra Civil y la Dictadura franquista se tratan en epígrafes independientes en los libros de Vicens Vives, mientras que Anaya y SM abordan en el mismo apartado la Guerra Civil y la Dictadura Franquista. Únicamente Santillana mantiene la errónea tradición de los textos escolares que une en el mismo apartado el tratamiento de la República y la Guerra Civil. Para poder entender el conflicto bélico -en base a la información aportada por las editoriales- hay que partir de la Segunda República y terminar en la Dictadura franquista, y conformar así una visión más o menos completa de los motivos y consecuencias que tuvo la guerra.

El lenguaje utilizado en los manuales se considera acertado y realista; no se habla de bandos, sino de ejército franquista y republicano; los golpistas son identificados como sublevados y no como nacionales, y se

especifica que el 18 de julio tuvo lugar un golpe de Estado contra un sistema democrático.

Sin embargo, a excepción de Vicens Vives, las editoriales dedican poca información y sin apenas profundidad a este tema, por lo que dificilmente va a incentivar la reflexión de los discentes y sólo se va a t rabajar la memorización de datos históricos.

Los contenidos que reciben más atención por parte de las editoriales son los referidos a l as reformas republicanas y las consecuencias de la guerra. Reformas políticas, económicas, militares, religiosas, que granjearon a la República -según todas las editoriales- un numeroso grupo de detractores. Anaya es la única que menciona la reforma educativa republicana que permitió crear 10.000 escuelas y aumentar el número de maestros (p. 109). Entre las consecuencias de la guerra se citan la muerte de numerosas personas (Vicens Vives es la única que cifra los muertos en medio millón de personas), el exilio republicano, la destrucción de ciudades, comunicaciones e industrias, y la existencia de una sociedad dividida al finalizar la guerra.

Por el contrario, hemos echado en falta un tratamiento más detallado de las causas del conflicto. Anaya no las menciona en absoluto; Santillana tampoco habla de causas, pero da a entender que las reformas republicanas generaron numerosos enemigos, cada vez más violentos, provocando enfrentamientos y un clima inestable (p. 110). Pero no se dice quiénes eran los detractores, ni por qué se oponían, ni quiénes se enfrentaban en la España republicana. SM repite un esquema similar y sin hablar de causas de la guerra señala las dificultades que atravesó la República (tensión política, radicalización de los partidos de izquierda y de derechas, huelgas y descontento del ejército). Más adelante, apunta que los sublevados fueron apoyados por las clases altas, los terratenientes, y las personas más cercanas a la Iglesia (p. 79).

También hay una ausencia casi total de protagonistas del periodo. Francisco Franco es el único personaje que aparece en todas las editoriales, y junto al ejército es señalado como el único responsable del golpe de Estado. Únicamente Vicens Vives habla de sectores sociales contrarios a la República apoyados por el ejército (p. 127). Los únicos demócratas y republicanos que aparecen en los textos son Niceto Alcalá-Zamora (Anaya y Santillana), y Manuel Azaña (Anaya). SM es la única editorial que habla de la internacionalización del conflicto, pero sin mencionar a los nazis alemanes y fascistas italianos -que tanta influencia tuvieron en el desarrollo final del conflicto- y tampoco menciona a los brigadistas internacionales. Nada se dice del papel jugado por la ciudadanía durante la Segunda

República, y su importancia en el rechazo inicial del golpe de Estado de 1936. Únicamente Vicens Vives señala a la población civil de las ciudades bombardeadas como una de las grandes víctimas, mientras que el resto de editoriales hablan de numerosos fallecidos y exiliados republicanos después del conflicto. Pero nada se recoge sobre fosas comunes, campos de concentración, prisiones, trabajo esclavo republicano, niños robados, propiedades incautadas...es decir, todas esas cuestiones que la historiografía está redefiniendo desde la última década.

En cuanto a la metodología y las actividades propuestas, Anaya, Santillana y SM plantean un enfoque en que el alumnado tiene un escaso protagonismo. Sólo ofrecen textos con información cerrada y elaborada por equipos editoriales, y sobre los que se proponen preguntas para que los discentes respondan basándose únicamente en la información facilitada en esos textos, y que por tanto, requieren poca reflexión y ninguna toma de decisiones. Sólo Vicens Vives propone algo diferente y acertado desde nuestro punto de vista, pues plantea numerosas preguntas, algunas de las cuales requieren reflexión, toma de decisiones y expresión de sentimientos. Además, se invita a buscar posibles soluciones a los conflictos y a que expliquen cómo pueden ellos y ellas fomentar en su vida cotidiana la paz y la no violencia. Para esto, deben ayudarse de un manifiesto sobre cultura de paz elaborado por la UNESCO, alojado en su página web, que les servirá de guía para elaborar su propio manifiesto, que será debatido en clase, y cuyo resultado final será expuesto en un mural. Con esta misma intención, pero con muchos menos recursos y herramientas, Santillana pregunta al alumnado si la guerra es la única vía para resolver los conflictos entre las personas (p. 111), pero no sabemos si la pregunta debe ser contestada de manera individual en los cuadernos de clase o si busca generar un debate.

En base a la información facilitada en el texto, Anaya solicita que se complete un cuadro sobre las causas y consecuencias del conflicto. A nuestro parecer, este tipo de actividad desmotiva y aburre al alumnado; resolver esta cuestión mediante un pequeño proceso investigador dentro del aula, haciendo uso de los recursos TIC del centro, e incluso estableciendo paralelismos con conflictos actuales, propiciaría un aprendizaje más significativo, así como diálogo y debate.

Por último, los recursos didácticos de los que disponen las cuatro editoriales son: fotografías de época con escenas de la Segunda República, la Guerra Civil y la posguerra (Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives); dibujos que reproducen la proclamación de la República en Madrid (SM y Vicens Vives); Carteles de la Guerra Civil (Anaya y Vicens Vives), pero

mientras Vicens Vives señala el autor -Joan Miró- y lo que representa, Anaya no cita al autor ni su significado; mapas de localización y desarrollo del conflicto (Anaya, SM y Vicens Vives). Entre los recursos más interesantes podemos destacar un dibujo -recreación- que ofrece Vicens Vives sobre el bombardeo de una ciudad, en el que se representa un refugio antiaéreo, con gente corriendo hacia el refugio y otros sentados en el interior del mismo. Santillana incluye El Guernica de Pablo Picasso, que identifica como un símbolo para la paz, para que el alumnado lo estudie, analice y examine los sentimientos que le provoca. No obstante, se advierten carencias importantes, pues se apunta que el "26 de abril se produjo un bombardeo en la villa vasca de Guernica que la arrasó por completo" (p. 106), pero nada se dice sobre quién bombardeó y por qué.

En resumen, todas las editoriales analizadas abordan con mayor o menor fortuna la Guerra Civil, utilizando para ello un lenguaje adecuado y alejado de viejas tradiciones, pero entendemos que hay errores muy importantes que impiden generar conocimiento sobre el hecho histórico, y sobre todo, trabajar el conflicto como un aprendizaje de formación en valores de ciudadanía: ausencia casi total de las causas del conflicto, de protagonistas, de cuestiones relacionadas con la represión y exilio, y uso de metodologías y actividades que destierran el razonamiento y el pensamiento crítico, y que deja un papel pasivo a los discentes. Sólo Vicens Vives plantea algo alternativo, que favorece la reflexión sobre los conflictos bélicos y la resolución pacífica de los mismos.

En cuanto a los recursos didácticos, entendemos que la mayoría de ellos son acertados, aunque su inclusión debe tener un sentido y contribuir a mejorar el conocimiento del hecho abordado. Insertar fotografías, pinturas, dibujos... sin explicación alguna, sin citar autorías y sin argumentar el porqué de su incorporación no favorece la adquisición de competencias ni genera conocimiento. Entendemos que los extensos temarios y la burocratización que invade a los centros educativos no facilitan el trabajo por competencias en las aulas ni el pensamiento histórico. Por esto, coincidimos con la opinión de Feliu y Hernández, que apuestan por combinar nuestras extensas programaciones con propuestas en las que se prime el método científico de la Historia (2011, pp. 150-151). Para mejorar, afianzar e incentivar el conocimiento de la Guerra Civil, y contribuir a la formación de una ciudadanía democrática, proponemos la realización de salidas de aula, que tengan como eje la visita a uno o varios espacios relacionados con el conflicto (refugios, trincheras, campos de batalla, aeródromos, fosas comunes, museos y centros de interpretación...) que motivan a los discentes, facilitan un aprendizaje

vivencial, e incentivan para seguir investigando y aprendiendo sobre el hecho histórico.

3. Itinerario didáctico por los refugios antiaéreos de la Guerra Civil en Jaén

En la ciudad de Jaén se construyeron 35 refugios públicos entre abril de 1937 y marzo de 1939, así como 111 refugios privados (erigidos por empresas y particulares). A este esfuerzo constructor influyó de forma determinante el bombardeo franquista que sufrió la ciudad el día 1 de abril de 1937, cuando varios aviones nazis, cedidos al ejército sublevado, atacaron la ciudad, dejando 157 muertos, más de 200 heridos y numerosos daños materiales.

Por la documentación manejada conocemos las posibles localizaciones de los refugios en la ciudad de Jaén, lo que nos ha servido como excusa y guía para realizar el itinerario didáctico con nuestro alumnado.

La salida de aula tuvo los siguientes objetivos didácticos:

1. Realizar un acercamiento a la realidad geográfica más próxima del alumnado, trabajando la orientación espacial.
2. Aproximarnos a una temática que no se trabaja en las aulas con la profundidad que sería necesaria ni con la con la metodología apropiada para motivar al alumnado.
3. Valorar la utilidad que estos itinerarios tienen para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un hecho histórico como es la Guerra Civil.
4. Utilizar diversas fuentes históricas y recursos didácticos que contribuyen y facilitan el conocimiento sobre el objeto de estudio.
5. Promover el uso de los procesos de investigación en el aula como base para generar conocimiento entre el alumnado.
6. Crear vínculos emocionales con el patrimonio cultural y con nuestros municipios.
7. Contribuir a la formación de una ciudadanía comprometida con los derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos.

El itinerario ha constado de tres fases de desarrollo, y ha pretendido ofrecer a nuestro alumnado una experiencia didáctica, activa e investigativa, en la que ellos y ellas tienen un papel protagonista en todo lo que se genera.

A la primera fase, que se desarrolló en el aula, le dedicamos tres sesiones de trabajo. En la primera de ellas, centrada en el hecho histórico abordado, hicimos una breve exposición sobre la guerra aérea durante el

conflicto, utilizando para ello recursos didácticos como fotografías aéreas (bombardeos de Alcaudete, Andújar, Arjonilla, Jaén y Martos), con una enorme capacidad de conmover y emocionar al alumnado, porque permiten visualizar imágenes en las que su lugar de origen, o de residencia, aparece destruído. El lenguaje visual, tan familiar para nuestro alumnado, favorece el interés y la motivación por la temática abordada.

La segunda y tercera sesión de trabajo estuvieron centradas en aspectos didácticos, para lo que fueron analizados y valorados los manuales escolares reseñados en el apartado anterior, facilitados por el docente, con la pretensión de suscitar un debate sobre cuestiones fundamentales para su formación como docentes (tratamiento de la información, contenidos, metodología y actividades, recursos didácticos y evaluación), pensando en la generación de conocimiento, en el fomento de pensamiento crítico y la utilidad de trabajar temáticas socialmente relevantes. A este respecto, estamos de acuerdo con el profesor Estepa (2017, p. 38) cuando señala que:

a ser un buen docente no se aprende memorizando teorías sin conectarlas con la realidad escolar, ni repitiendo una enseñanza basada en lo que siempre se ha hecho, sino desarrollando un conocimiento actualizado sobre la práctica que sirva para tomar decisiones fundamentadas sobre para qué enseñar, qué enseñar, con qué metodología y de qué manera evaluar.

La segunda fase del itinerario nos llevó fuera del aula, donde realizamos un recorrido por diez espacios públicos (plazas y calles) en los que se construyeron refugios entre 1937 y 1939. Estos subterráneos se localizan en el casco antiguo de Jaén, un espacio caracterizado por su trazado irregular, calles estrechas y en algunos casos sin salida, que facilita el trabajo de orientación en el espacio.

Un plano callejero de Jaén fue el único recurso que utilizamos para orientarnos en el espacio, y esto a pesar de la preferencia de nuestro alumnado por utilizar Google Maps. De las diez paradas propuestas, sólo dos cuentan con refugios visitables; del resto sólo sabemos la posible ubicación, pero desconocemos si los subterráneos siguen ahí o f ueron macizados en los años 50, e ignoramos el espacio exacto que ocuparon o la localización de sus entradas. Es por esto, por lo que afrontamos la salida como una investigación, implicando a nuestro alumnado en estas pesquisas, para lo que se les requirió que actuarán como guías, en base al plan previsto, intentando localizar las plazas y calles en las que se construyeron esos subterráneos, y valorando qué espacio podía ocupar el refugio y dónde se podrían ubicar los distintos accesos.

El itinerario comenzó en la explanada del Teatro Infanta Leonor, y continuó por la Puerta de Martos, Plaza de la Magdalena, Plaza del Pato, Cuesta de San Miguel, calle Rey Don Pedro, Plaza Rosales, Plaza de Santiago, Plaza del Pósito, Plaza del Deán Mazas y Calle Vergara.

El recorrido sirvió también para que los futuros docentes trabajaran la observación y el análisis socioeconómico de esa parte de la ciudad, por lo que en el cuadernillo de campo tuvieron que ir apuntado cuestiones relacionadas con las características de la población (edad, nacionalidad, clase social...), así como otros aspectos relacionados con la existencia de zonas verdes, amplitud de los espacios públicos, limpieza, zonas de juegos infantiles y trazado urbano de las calles.

La tercera fase del itinerario, nuevamente en el aula, fue aprovechada para realizar una puesta en común sobre la visita realizada y las cuestiones recogidas en el cuadernillo de campo, así como para reflexionar sobre la metodología empleada para acercarse al conocimiento histórico, las actividades propuestas y los recursos utilizados, tanto sobre lo que aparece en los libros de texto escolares como las propuestas activas e investigativas que apuestan por visitar el patrimonio bélico.

4. Conclusiones

La Guerra Civil, y sus consecuencias, es probablemente el hecho histórico más trascendental de los que ocurrieron en nuestro país en el último siglo. Es por esto por lo que su estudio y análisis debe tener una presencia mayor en las programaciones didácticas en Educación Primaria. Estamos de acuerdo con autores como Rojo Ariza et al. (2014), que señalan que lejos de omitir los temas conflictivos en el aula, debemos llevarlos a ella, para pensarlos y aprender a participar activamente.

En las editoriales analizadas hemos detectado errores que deben ser corregidos si queremos generar verdadero conocimiento sobre el conflicto bélico, y sobre todo, si queremos formar una futura ciudadanía respetuosa con los derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos. Las causas del enfrentamiento deben ser abordadas, o dotadas de profundidad en el caso de aquellos manuales en que ya se citan, y deben plantearse actividades que otorguen un mayor protagonismo al alumnado. Es necesario apostar por tareas de carácter investigativo, que permitan al alumnado construir su propio conocimiento sobre el problema, y entender las lógicas y contradicciones de sus protagonistas. Y además, debemos relacionar nuestra no tan

lejana guerra con los conflictos actuales, para que los discentes entiendan el conflicto como algo presente y actual.

Por otro lado, entendemos que el aprendizaje vivencial facilita la adquisición y la interiorización de conocimientos, fundamental para formar a una ciudadanía comprometida con la resolución pacífica de los conflictos. Si queremos generar una ciudadanía crítica y que apueste por la paz, hay que trabajar y pensar la guerra; no es suficiente con estudiarla y memorizarla. Y para esto, contamos con un recurso excepcional: acercar la historia a nuestro alumnado, hacer que la experimente mediante la visita a los numerosos vestigios que el conflicto bélico nos legó.

Referencias bibliográficas

Estepa Domínguez, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela*. Huelva: Universidad de Huelva.

Feliu Torruela, M., y Hernández Cardona, F.X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil Española*. Barcelona: Graó.

Feliu Torruella, M., y Hernández Cardona, F.X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Iber*, 40, pp. 7-22.

Rojo Ariza, M. C., Cardona Gómez, G., Romero Serra, M., Feliu Torruella, M., Jiménez Torregrosa, L., Iñiguez Gràcia, D., y Hernández Cardona, F.X. (2014). Patrimonio, conflicto y relevancia histórica. Una experiencia formando a los futuros profesionales de la educación. *CLIO. History and History teaching*, 40.

TEJIENDO REDES DESDE LAS AULAS Y LA UNIVERSIDAD: HACIA UN MODELO DE FORMACIÓN COMPARTIDA

Matilde Peinado Rodríguez.
mpeinado@ujaen.es
Universidad de Jaén

Mª del Carmen Laínez Casañas
malaica67@gmail.com
CEIP "María Zambrano" (Jaén)

La difusión y el intercambio científico en materia de investigación educativa, en comparación con otras disciplinas científicas, es relativamente joven y se haya centrado fundamentalmente en la reflexión descriptiva y explicativa del corpus teórico, adoleciendo, a nuestro entender, de dos factores especialmente relevantes en este campo de conocimiento: el intercambio bidireccional la teoría y la práctica, y el establecimiento de redes de conexión permanentes entre las diferentes etapas que comprenden la totalidad del periodo formativo, que se inicia a los tres años y culmina en la Educación Superior. Por ello, presentamos en esta comunicación un proyecto de investigación e innovación educativa que ha comenzado su andadura en el curso 2017-2018, en el que participan 15 docentes desde Educación Infantil a la Universidad, y cuyo objetivo fundamental es sistematizar un modelo de formación permanente basado en propuestas de investigación-acción en las aulas desde el enfoque constructivista, con una perspectiva colaborativa y horizontal. La metodología de trabajo es mixta, con análisis cuantitativo y cualitativo (focus group). Se presentan también los primeros resultados de la implementación real del proyecto «Los Castillos» en tres aulas de infantil de 5 años, que nos han permitido elaborar propuestas de mejora para impulsar y enriquecer la adquisición de competencias discentes, fruto de un aprendizaje compartido y globalizado, desde una reflexión compartida, argumentada y crítica sobre el decir y el hacer educativo.

1. Introducción

Tanto la investigación educativa como la formación de su cuerpo docente, deben ser una de las líneas prioritarias de inversión y actuación por parte de la administración. Por ello, el proyecto que presentamos en las próximas líneas se fundamenta en dos factores especialmente relevantes en este campo de conocimiento: el intercambio bidireccional de la teoría y la práctica y el establecimiento de redes de conexión permanentes entre las diferentes etapas que comprenden la totalidad el periodo formativo.

El equipo de trabajo está constituido por un grupo de docentes de Educación Infantil (EI), Primaria (EP) y Secundaria (ES), asesoras del Centro de Profesorado (CEP) de Jaén, y profesorado universitario perteneciente a los Departamentos de Didáctica de las Ciencias y de Filología Española, que imparte docencia en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén, nos planteamos la necesidad de llevar a cabo un proyecto investigación que aborde, de manera sistematizada, un modelo de formación permanente basado en propuestas de investigación-acción en las aulas, mediante situaciones didácticas concretas, diseñadas dentro del ámbito de conocimiento de cada disciplina y desde el enfoque constructivista y la estructura del aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Entendemos la formación permanente como el germen del cambio educativo, que evoluciona y se desarrolla mediante el trabajo en grupos de discusión, una práctica de investigación que, por medio de la discusión dirigida, tiene por objetivo el intercambio de conocimientos y experiencias, con tres objetivos fundamentales: a) generar caminos de ida y vuelta desde la teoría a la realidad del aula y viceversa, b) favorecer la reflexión compartida, argumentada y justificada así como la mirada crítica sobre el decir y el hacer educativo y c) trabajar desde el aprendizaje colaborativo y horizontal.

El practicum, que se realiza actualmente en tercer y cuarto curso del grado de Educación Infantil, es el marco de referencia donde la formación teórica adquiere una dimensión práctica, pero podría ser enormemente enriquecedor dotar al alumnado, con anterioridad a la realización del mismo, de formación, herramientas y experiencias para iniciarse en la investigación-acción en torno a la práctica educativa[1]. Para ello, consideramos que tanto

[1] Recalde, Vizcarra y Makaraga (2011, p. 93) definen la investigación-acción como el tratamiento simultáneo de los avances teóricos en torno a conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica.

las escuelas como las universidades y los centros del profesorado deben ser lugares abiertos, dinámicos y en permanente formación, inicial y continua, lugares para el debate, la autocrítica y la reflexión compartida[2].

Todo este proceso colaborativo y horizontal entre docentes de diferentes perfiles y el equipo de investigadores nos va a permitir nuevos modos de mirar, registrar e indagar en el campo de la formación del profesorado que contribuirá a generar situaciones didácticas que favorecen la construcción del conocimiento del espacio y el tiempo, del lenguaje, de las nuevas tecnologías y la mejora de la calidad de las intervenciones educativas en las aulas.

Las docentes de los centros educativos, asesoras del CEP y profesorado universitario que iniciamos este proyecto de investigación compartimos una misma visión de la infancia, de los procesos de enseñanza- aprendizaje y de la formación permanente del profesorado, en un contexto caracterizado, entre otros aspectos, por un c ambio vertiginoso en el conocimiento científico, en la tecnología y medios de comunicación y en las estructuras materiales, institucionales y familiares de la sociedad que se reflejan en una transformación de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.

La educación que ya no es patrimonio exclusivo del cuerpo docente, pues comparte el poder de la transmisión del conocimiento con otras instancias socializadoras (redes sociales, medios de comunicación, educación no formal, etc.), una realidad que nos obliga como docentes a repensar tanto nuestra forma de ejercer la profesión como la formación que requieren las nuevas generaciones de docentes que estamos formando.

Por ello, nos proponemos generar propuestas didácticas que permitan pasar de ser consumidores pasivos a transformarse en creadores de contenidos, de aprendizajes significativos, donde se empodera al alumnado, que se siente protagonista de su acción a través de la experimentación, el descubrimiento y la resolución de problemas, potenciando su creatividad y habilidades comunicativas: diseñar, en definitiva, una nueva interacción con los contenidos curriculares.

---

[2] A propósito de la colaboración entre Universidad y Educación Infantil, son limitadas las propuestas realizadas y publicadas durante el periodo formativo, y testimoniales los contactos entre los futuros maestros/as y la escuela con anterioridad a la realización del prácticum, pese a ser éste el momento idóneo para articular una verdadera formación teórico-práctica, que permita a la enseñanza universitaria transcender el conocimiento descontextualizado (Medina, 2013).

2. Hacia una conceptualización del aprendizaje basado en proyectos.

El marco teórico de referencia es el constructivismo, definido como una construcción personal de significados sobre la base de una experiencia personal, y su metodología el aprendizaje basado en proyectos, que en su hacer vincula los objetos de la pedagogía activa (el alumnado es el responsable de su propio aprendizaje, aprende haciendo y utiliza dicho aprendizaje en su vida práctica), el cambio conceptual (el conocimiento es interestructurante, porque el sujeto se apropia de él en la interacción sujeto-objeto) y la autonomía (los temas son elegidos por ellos, dotándolos de sentido, significado y relación con su vida; el maestro genera conflictos cognitivos planteando al alumnado una situación problema que debe resolver, afrontar y conquistar, preparándolos/as para que puedan abordar la investigación de forma autónoma en un futuro).

En los proyectos de trabajo, siguiendo a Medina y Vallejo (2014, p. 12), el profesorado es el sujeto que enseña, el que tiene la intencionalidad educativa (Liébana Aguilar, 2015, p. 12), comprometido con la tarea de ayudar a crecer a otros de modo integral y equilibrado, a la vez que crece y evoluciona él/ella mismo/a y un escuela concebida como un espacio abierto, socialmente mediado (no sólo porque los contenidos han sido elaborados socialmente, sino porque también han sido construidos en interacción con otros), de todos y para todos (alumnado, profesorado, padres, mundo académico…), que invita a explorar nuevas proyecciones, a compartir y reelaborar la cultura: «asumir un compromiso que afecte no sólo al o disciplinar y técnico, sino también a lo personal, lo colaborativo y lo social, una verdadera investigación-acción» (Medina, 2013).

El aprendizaje basado en proyectos ofrece alternativas de trabajo y propuestas de trabajo interdisciplinar que rompen las barreras del conocimiento parcelado y pasen a una concepción del conocimiento compartido entre las diferentes áreas disciplinares, que parta del aula y amplíe su horizonte al centro, a la comunidad educativa, al entorno, a la localidad, etc. hasta llegar a una visión globalizada.

3. Objetivos

Los objetivos propuestos en el proyecto que venimos describiendo son los siguientes:

1º Crear una red de formación continua entre los docentes de EI, EP y ES y el profesorado universitario, que se retroalimente, por un lado, a partir

del diseño de propuestas didácticas y su implementación en las aulas y, por otro, en los grupos de discusión entre docentes, el equipo de investigadores y el alumnado de los últimos años de Grado, todo ello desde una perspectiva colaborativa y horizontal.

2º La elaboración de una documentación narrativa de experiencias didácticas relacionadas con la construcción del tiempo y el espacio, y de los conocimientos matemáticos, lingüísticos y tecnológicos que favorezca el desarrollo de competencias sociales y cívicas, competencias matemáticas y competencias en ciencias y tecnología del alumnado de EI, EP y ES en contextos socioculturales diferentes.

3º Realizar un análisis y evaluación del modelo de formación permanente generado, así como estudiar su incidencia en la mejora de los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas de los diferentes niveles educativos.

4º Analizar la repercusión, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la introducción de metodologías activas que permitan formar alumnos y alumnas competentes.

5º Establecer secuencias didácticas que garanticen el uso contextualizado del aprendizaje en situaciones de la vida cotidiana.

6º Valorar la motivación del alumnado de las diferentes etapas educativas para la consecución de logros comunes.

4. Metodología de trabajo: herramientas de análisis.

El proyecto que aqui se presenta propone una metodología de tipo mixto, con análisis tanto cuantitativo como cualitativo, lo que nos permitirá realizar triangulaciones entre los diferentes resultados obtenidos.

Recurriremos a la aplicación prioritaria de una línea etnográfica y cualitativa ya que se adapta mejor al objeto de estudio de nuestro proyecto de investigación[3]. Por otra parte, el análisis cualitativo permite «*…la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones y el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de*

[3] En palabras de Elsie Rockwell (2009, p.17-39): «…La etnografía se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: clásicamente, una monografía descriptiva». Dicha experiencia es más significativa si se acompaña de un trabajo reflexivo que precise el posicionamiento desde el que se describe la realidad, además de integrar la realidad social no documentada y el conocimiento previo en torno a la materia analizada.

conocimiento» (Peinado et al., 2010). Para ello, partiremos de un análisis de la situación inicial: a) estado de la cuestión y actualización sobre el marco teórico (ABP); b) análisis cuantitativo y cualitativo de ideas previas erróneas del alumnado de EI, EP y ES y de Grado de Educación Infantil sobre las diferentes temáticas a a nalizar y c) puesta en común y extracción de conclusiones a través de grupos de debate del grupo de investigación.

A continuación se procederá al diseño y elaboración de propuestas didácticas basadas en la reflexión compartida, argumentada y justificada.

En tercer lugar se implementarán las propuestas didácticas, grabando las sesiones que serán analizadas posteriormente.

Después de la realización de este primer bloque, introducimos los grupos de discusión como metodología de trabajo[4], una práctica de investigación que intenta, por medio de la discusión dirigida, convertir las experiencias, los problemas, los retos y las oportunidades en algo sustancial y sistemático[5]; en los mismos intervendrán, mediante un guión semiestructurado y abierto, tanto el profesorado implicado y como una muestra del alumnado de EI, EP y ES.

Por último se realizará un análisis cuantitativo y cualitativo que determine la consecución de los objetivos inicialmente planteados, teniendo en cuenta que consideramos en el seno del mismo dos premisas: por un lado, la investigación de diagnóstico, ante un objeto de estudio específico, y por otro, la investigación creativa, pues el objetivo último ha sido generar ideas a partir de la reflexión compartida que se traduzcan en posibles soluciones o propuestas de mejora.

---

[4] Llopis Goig, R. (2004); Callejo, J. (2001); Barbour, R. (2013).

[5] Entre las potencialidades que plantea la metodología de los grupos de discusión podemos destacar el enriquecimiento formativo que fructifica en la reflexión compartida. En el grupo de discusión los y las participantes se muestran activos en todo momento, tanto en sus intervenciones como en sus silencios, donde experimentan un proceso interno de reflexión y aprendizaje que madura, que evoluciona a medida que se produce la experiencia: el proceso de enseñanza-aprendizaje circula. Se organiza en torno a co nversaciones cuidadosamente diseñadas en base a una batería de preguntas abiertas con gradación cronológica y experiencial acordes al proceso experiencial vivido. Los resultados extraídos de dicho análisis se publicarán, recurriendo a la estrategia descriptiva-clasificatoria-interpretativa,es decir, se reproducirán transcripciones literales de las intervenciones realizadas por los y las participantes, clasificadas por categorías o temas, siguiendo el cuestionario base,así como la interpretación de las mismas.

La planificación del trabajo sería, en términos generales, la siguiente:

- Fase1.Septiembre -octubre 2017.
  Diagnóstico de la situación de partida y documentación bibliográfica.
- Fase 2. Noviembre-diciembre 2017
  Diseño de propuestas didácticas que implementar en el aula de EI, EP y ES.
- Fase 3. Enero-mayo 2018
  Implementación de las propuestas didácticas en contextos reales de las aulas de EI, EP y ES.
- Fase 4. Junio-octubre 2018.
  Elaboración de narraciones de las actividades desarrolladas desde cada centro educativo en el que se han llevado a cabo.
- Fase 5. Noviembre 2018 -febrero 2019.
  Grupos de discusión y Análisis de los resultados
- Fase 6. Marzo-junio 2019.
  Elaboración de conclusiones para compartir con la comunidad educativa.

4. Resultados esperados

Una vez descritos los objetivos, metodología y planificación del proyecto, perfilamos a continuación una previsión de los resultados que confiamos obtener con la consecución del mismo:

– Diseño colaborativo de intervenciones en el aula conectadas con el aprendizaje de niños y niñas de EI, EP y ES.

– Inclusión de una implementación real en contextos escolares.

– Fomento del aprendizaje del profesorado a través de trabajo colaborativo, la observación, crítica y la discusión.

– La creación de redes de trabajo colaborativo entre la Universidad de Jaén y los centros escolares participantes para la mejora de la formación inicial y permanente de maestros y maestras, y mejora de las situaciones de enseñanza- aprendizaje en el aula de EI, EP y ES.

– Publicación de resultados y conclusiones de la estrategia descriptiva-clasificatoria-interpretativa, donde se aportan soluciones y propuestas de mejora, fruto de la reflexión compartida.

5. Un avance preliminar

En el marco del proyecto de investigación que venimos describiendo, se ha llevado a cabo ,durante el mes de octubre de 2017, el proyecto "Los castillos", donde han intervenido tres aulas de infantil de 5 años, de los CEIP «María Zambrano» y « Gloria Fuertes» de la ciudad de Jaén y el grupo A de la asignatura «Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil»[6], para la cual se ha realizado una programación en la que las docentes de los dos ámbitos construyen situaciones didácticas de intercambio bidireccional que supongan un reto tanto para el alumnado de Educación Infantil como para el alumnado universitario ligado al patrimonio más cercano: El castillo de Jaén.

Imagen 1. Implementación del proyecto "Los Castillos"

En una primera fase, virtual, las docentes sirven como puente de conexión entre escuela y universidad, informando semanalmente de lo acontecido en el aula (fotos, presentaciones, relatos, cartas escritas a l as

[6] Esta asignatura se adscribe. desde los ámbitos docente e investigador. a la línea historiográfica que, desde hace más de dos décadas. defiende y abala. a través de numerosos trabajos e implementaciones de aula que la enseñanza-aprendizaje de la historia es posible en Educación Infantil. tomando como marco conceptual las nociones de espacio tiempo y cultura, frente a l as teorías clásicas. herederas del pensamiento piagetiano y fuertemente asentadas en la trayectoria curricular de nuestro país hasta la actualidad que asociaban dicho conocimiento al desarrollo de la abstracción.

familias, información traída de casa, videos y documentales y, sobre todo, proceso de aprendizaje durante la Asamblea, el trabajo por rincones, etc.). Esta retroalimentación semanal permitió al alumnado universitario evidenciar cómo el constructivismo puede hacerse realidad en la escuela.

En la segunda fase, contamos con la presencia, como mediadores, de la historia de parte del alumnado universitario en las aulas de ambos centros educativos, como personajes históricos ligados al castillo de Jaén que se dejan recrear para redescubrirse desde la mirada del alumnado de 5 años, permitiendo generar un viaje al pasado que puso en las manos de los niños y niñas la responsabilidad de demostrar que es posible el diálogo y la convivencia entre culturas mediante procesos de investigación-acción, así como un ejercicio de reflexión conjunta para desterrar estereotipos: princesas, caballeros o brujas que se dejan desmitificar, y se convierten en nuestras aulas en mujeres sabias, portadoras de ciencia, maestras de la alquimia.

El trabajo, desarrollado durante estas dos fases, nos han permitido fundamentar, desde los objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje emanados del aula, el diseño de una actividad final conjunta, que se realizó el siete de noviembre; en la misma hemos « repoblado» el Castillo de Jaén, mediante el diseño e implementación de talleres (alquimia, arqueros, cocina y mercado, trovadores y juglares o juegos de época entre otros) que, albergaban situaciones de enseñanza-aprendizaje, desde la recreación de la vida en la Edad Media permitiendo al alumnado de Educación Infantil, ser protagonista de la historia y vivir el patrimonio en primera persona, integrando así todas las áreas curriculares y favoreciendo el desarrollo de sus capacidades. Al mismo tiempo, para el alumnado universitario, supuso la oportunidad de poner en juego las competencias docentes necesarias para hacer realidad este proyecto.

En la actualidad nos encontramos en la fase de evaluación y análisis de los resultados.

Referencias bibliográficas

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en evaluación cualitativa*. Madrid: Morata.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una p ráctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Liébana Aguilar, B. (2015). *Historia Pedagógica. Emociones*. Madrid: Anaya.

Llopis Goig, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: Esic.

Medina, A. (2013). Tejiendo redes: colaboración Universidad- Escuela de Infantil. *Aula de Infantil, 72*, 10-12.

Medina, A., y Vallejo, A. (2014). Los proyectos de trabajo. Hacer realidad los deseos investigando y creando propuestas. *Aula de infantil,* 74, 11-13.

Moya, G., y Peinado, M. (en prensa). Investigamos la cultura de nuestros mayores. Un proyecto intergeneracional (Familia, escuela, Universidad). *Aula de Infantil.*

Peinado, M., y Abril, A. M. (en prensa). De la Universidad a la Escuela: una reflexión sobre el prácticum en Educación Infantil.

Peinado, M., Aguilar, B., Lainez, M., y Moya, G. (2016). Un proyecto compartido: Educación Infantil y Universidad. *Aula de Encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas, 18*(2), 5-31.

Peinado, Y., Martin, T., Corredera, E., Moñino, N., y Prieto, L. (2010). Grupos de investigación. Métodos de investigación en educación especial. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Grup Discusion_trabajo.pdf (fecha de consulta: 28/07/2015).

Recalde, I., Vizcarra, M. T., y Makazaga, A. M. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula Abierta, 39(1),* 93-104.

Rivero, P. (2011): *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil.* Zaragoza: Mira Editores.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica.* Buenos Aires: Paidós.

EL TRATAMIENTO DEL PAISAJE GEOGRÁFICO EN EDUCACIÓN INFANTIL: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y APLICACIONES DIDÁCTICAS

Diego García Monteagudo
Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es

Carlos Fuster García
Carlos.fuster-garcia@uv.es

Universitat de València[1]

Cuando nos enfrentamos a la realidad de las aulas universitarias nos surgen dudas sobre la aplicación didáctica de conceptos que tienen una larga tradición en geografía. Este es el caso del concepto paisaje y su tratamiento en el grado de magisterio de Educación Infantil. A partir de remarcar la importancia que tiene el paisaje en las agendas políticas europeas, defendemos que la relación entre la escuela de la percepción y del comportamiento (Souto y García Monteagudo, 2016) debe ser un aspecto metodológico para abordar el tratamiento didáctico del paisaje que se menciona en esos documentos políticos. Sin embargo, los postulados pedagógicos del medio y del entorno en el currículo de Educación Infantil son un obstáculo a la comprensión del paisaje desde una perspectiva global por parte de alumnos y alumnas de algunos grados de magisterio en España.

La mayoría de estudiantes no demuestran tener una comprensión real del currículo de infantil, más si cabe, cuando se les exige una comprensión profunda de los contenidos de las Ciencias Sociales. Además, y siguiendo la senda curricular, el tratamiento del paisaje se postula como uno de los elementos clave que los futuros maestros han de conocer, ya que una de las finalidades de la Educación Infantil es el descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Así lo hemos constatado con representaciones pictóricas en las que hemos pedido a un grupo de

[1] Esta comunicación utiliza los fondos económicos del proyecto COMDEMO (EDU2015-65621-C3-1-R) financiado por el Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España y cofinanciado con fondos FEDER de la Unión Europea.

estudiantes del grado de magisterio infantil de la Universitat de València que dibujasen su imagen sobre estos dos conceptos. Para paliar las dificultades que poseen al ofrecer una explicación geográfica de estos conceptos, proponemos un modelo de programación de aula aplicable a las salidas de campo en el segundo ciclo de Educación Infantil.

1. Paisaje y geografía: de la esfera política a la agenda educativa

El paisaje es un concepto originalmente polisémico que está siendo defendido por geógrafos que rescatan un enfoque comprensivo y holístico en la gestión del territorio. En consonancia con algunas escuelas de pensamiento geográfico, la aportación de los geógrafos a los estudios de paisaje se realiza tanto desde una visión regional como aplicada. En ambos casos, se requiere una capacidad de observación y reflexión que incluye la percepción social de los paisajes. En la práctica, el método geográfico ha dejado de tener un carácter netamente descriptivo para adquirir un enfoque narrativo, por el que geógrafos y especialistas afines, interpretan cambios y tendencias en los elementos naturales y culturales del paisaje.

A partir de la distinción entre paisaje político y paisaje vernacular (Gómez, 2013), podremos entender cómo llegar a la visión didáctica del paisaje. El paisaje político es el que se concibe desde el poder territorial y se relaciona con una planificación que pretende ser duradera y a gran escala, para dotar al territorio de una imagen de orden que exprese el poder de sus gobernantes. En cambio, el paisaje vernacular, incorpora las vivencias de la comunidad o grupo que lo forman. Es un paisaje construido socialmente a lo largo del tiempo. Esta concepción de paisaje concuerda con el concepto de espacio geográfico que se defiende desde la geografía de la percepción y del comportamiento. El método de la percepción, llevado a la práctica mediante encuestas, entrevistas, el mapa de Gulliver y otras técnicas, es lo que se está aplicando en las agendas políticas europeas que están creando planes y programas de ordenación del territorio a partir del concepto de paisaje. Bajo la premisa del paisaje vernacular, se entiende la pretensión del Convenio del Paisaje de Europa (2000) de contar con la representación social de los ciudadanos, que tienen derecho a participar públicamente en la definición de los paisajes vividos.

Con estos métodos perceptivos que tienen en cuenta las vivencias y emociones de los ciudadanos que componen una unidad territorial, queremos acercarnos a la enseñanza del paisaje en E. Infantil. Al relacionar la escuela de la percepción y del comportamiento con la teoría de las

representaciones sociales encontramos un método didáctico que nos permite comprender el paisaje en términos de construcción social. De hecho, el constructivismo social se sustenta en las teorías de Vygostky para explicar la construcción del conocimiento social (Souto y García Monteagudo, 2016). Por tanto, si defendemos la enseñanza de un paisaje vernacular, tenemos que partir de las ideas previas del alumnado en formación para averiguar cómo influyen en la práctica escolar. Esto significa que, la incidencia de las concepciones previas de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil van a tener su reflejo en la toma de decisiones cotidianas dentro y fuera de la comunidad escolar. Como se verá en el siguiente apartado, una fuente que obstaculiza la comprensión del paisaje en esta etapa es el mantenimiento de un código pedagógico del entorno en la Educación Infantil.

2. La concepción pedagógica del paisaje: el medio y entorno en el currículo de Educación Infantil

A pesar que el paisaje cuenta con una larga tradición en geografía, no ha tenido su reflejo metodológico en el currículo de Educación Infantil. Los planteamientos pedagógicos abordan los conceptos de medio y entorno desde una visión simplista y discordante con la construcción del conocimiento social entre el alumnado de esta etapa educativa. Los resultados de investigaciones recientes sobre pensamiento geográfico e histórico en Educación Infantil no tendrían cabida si seguimos interpretando los conceptos de medio y entorno desde la tradición pedagógica.

El mantenimiento de un método inductivo que parte de lo cercano a lo lejano ha tenido una interpretación confusa que sigue vigente en el currículo de E. Infantil. Este principio se ha conocido como *Heimatkunde* en las clases alemanas de geografía de buena parte del siglo XIX, si bien es cierto que sus orígenes se remontan a W. Ratke y Comenius, y se han reflejado en pedagogos occidentales como Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Spencer y Herbart, entre los más importantes (Mateos, 2001). De estos planteamientos clásicos, se ha ido arrastrando una confusión terminológica entre los conceptos de "lo cercano", "patria chica" y "entorno" que se ha agravado con el desarrollo de un método propio de la geografía regional y paisajística.

Nosotros coincidimos con Luis y Urteaga (1982) cuando exponen que la intención de considerar "lo cercano" en la geografía escolar se ha basado en dos argumentos que no han contado con su reflejo práctico en la enseñanza del medio. Por un lado, el "argumento metódico" defiende que

desde "lo cercano" se posibilita el trabajo de campo junto con conocimientos variados que pueden aplicarse después a otras escalas (a "lo lejano"). Por otro lado, el "argumento pedagógico" que aboga por una educación que permita al alumnado comprender el mundo que le rodea. Si estos dos argumentos hubiesen contado con una línea metodológica clara, se hubiesen reducido las diferencias entre las declaraciones de buenas intenciones de los marcos curriculares y su plasmación en los contenidos aprobados.

En la práctica escolar, el desconocimiento de otros métodos de enseñanza ha llevado a prescindir de la subjetividad en los proyectos sobre el medio. Esta praxis es coherente con una geografía decimonónica que defendía la morfología del paisaje cultural y relegaba la acción humana a un punto de vista etnográfico. Tan solo desde algunos proyectos de renovación pedagógica se ha abordado una enseñanza que partía del espacio vivido y ha dejado de lado las taxonomías espaciales (comarca, región, nación, mundo) que establece rigurosamente el marco curricular para alcanzar una relación significativa entre medio y entorno.

Desde la pedagogía que fundamenta el marco curricular se imposibilita el desarrollo de un pensamiento espacial que puede comenzar a potenciarse desde la Educación Infantil. Los postulados del pensamiento reversible de Piaget y sus seguidores están siendo cuestionados por investigaciones que demuestran empíricamente el trabajo con fuentes geográficas y otros recursos (esquemas mentales, cuentos, juegos...) en los últimos cursos del segundo ciclo de Educación Infantil (Tonda, 2001). A pesar de las diferentes interpretaciones del concepto paisaje en los marcos curriculares autonómicos de nuestro país (Martínez y García, 2013), cada vez son más los Trabajos Finales de Grado y Máster que se interesan por conocer el desarrollo del pensamiento espacial en Educación Infantil.

La didáctica del paisaje que se está desarrollando mediante investigaciones que pretenden mejorar la innovación curricular, apuesta por la experimentación sensorial, la manipulación y la fabricación de objetos mediante rincones y talleres. Esto pone de manifiesto la importancia que está alcanzando el estudio de las representaciones sociales a partir de los métodos de la escuela de la percepción y del comportamiento. Desde estas investigaciones se destaca que el filtro cultural de las emociones y de la experiencia personal (también del niño o niña) contribuye al desarrollo de las habilidades espaciales.

Al considerar el espacio percibido como elemento mediador entre el espacio vivido y el espacio concebido, la comprensión del espacio (y por tanto del paisaje) se ve mediatizada por fuentes de información (medios de

comunicación, internet, redes sociales, lecturas…) que trascienden la escala local de referencia de los propios niños y niñas. Por ello, Pilar Comes (2002, en Rivero y Gil, 2011) ha señalado acertadamente que el concepto de "entorno" ya no puede referirse exclusivamente a lo más cercano geográficamente. En consecuencia, propone que la construcción de las relaciones espaciales parta de "lo sencillo" a "lo complejo". De nuevo, emerge la construcción de un espacio (o espacios) a partir de la subjetividad de las personas, y especialmente de sus valores e intereses que se filtran a partir del espacio percibido. Es en este punto en el que la tarea del maestro o maestra de Educación Infantil tiene que ser necesariamente de adecuación de materiales para llegar a conocer esa representación mental del espacio entre su alumnado. Pero antes de conocer las propuestas de innovación, tenemos que exponer cuales son las concepciones que los maestros de formación de Educación Infantil poseen acerca de las cuestiones espaciales.

3. La representación social del espacio entre maestros de Educación Infantil: ¿medio o entorno?

Para comprobar que la visión de las ciencias sociales que aparece en el currículo de segundo ciclo de Educación Infantil responde al código pedagógico que hemos explicado anteriormente, hemos pedido a un grupo de alumnos y alumnas de cuarto curso del grado de Magisterio Infantil de la Universitat de Valencia (curso 2017-2018) que representen un dibujo de su concepción de esta ciencia al inicio del curso. De esta manera hemos advertido de manera indirecta cuáles son sus concepciones sobre medio y entorno. Los esquemas mentales que ofrecemos han sido interpretados en el aula de acuerdo a las técnicas propias de la teoría de las representaciones sociales. Con esta primera información entendida a modo de ideas previas, hemos reorientado al alumnado en formación de sus concepciones a la hora de entender la didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil, prestando especial atención en el diseño de unidades didácticas.

El primer modelo de representaciones sociales que encontramos corresponde a la imagen del planeta Tierra como escenario global que debe ser objeto de estudio de las ciencias sociales. Se trata de una visión globalizante de los contenidos sociales y culturales que deben enseñarse en Educación Infantil; sin embargo, los dibujos no suelen incluir a personas (Figura 1). Esto significa que los futuros maestros y maestras han entendido que "las ciencias sociales son las encargadas del estudio de la sociedad" pero no han representado ni a alumnos/as ni a docentes. En términos del currículo

de Educación Infantil, la mayoría de estas representaciones entienden que el medio es una realidad global de la que se aprende. Así lo ha expresado una futura maestra: "me gustaría aprender las Ciencias Sociales desde nuestra realidad inmediata donde considero que se produce aprendizaje significativo". Esta imagen del aprendizaje de las ciencias sociales en la etapa de infantil es coherente con los principios metódicos clásicos que hemos presentado en el punto anterior.

Figura 1. Representación de las ciencias sociales como escenario global

En el segundo modelo, tan solo tres alumnos han recurrido al término paisaje para referirse al estudio de las ciencias sociales. En sus explicaciones ha aflorado una concepción multiescalar del medio, por lo que consideran que desde las ciencias sociales se puede estudiar el mundo y la escala local. Esto lo han expresado diciendo que "las ciencias sociales es todo aquello que estudia desde la geografía hasta las personas que lo habitan". Con esta idea el término "geografía" adquiere el significado de entorno global y al mencionar la presencia de personas se hace referencia a la escala o medio local. Es precisamente el medio local el que han representado aludiendo al término paisaje (Figura 2). Sin embargo, la concepción de paisaje que tienen

estos alumnos refleja una imagen idílica que no se corresponde con la realidad de los paisajes culturales en la actualidad. En la explicación que realiza uno de estos alumnos de su representación pictórica de paisaje se revela que "el paisaje que he representado me lo he imaginado como un lugar tranquilo que me transmite paz, tranquilidad…etc". Pero esta cuestión la abordamos en otras investigaciones específicas sobre la didáctica del medio rural (García Monteagudo, 2016).

Figura 2. Representación del paisaje como objeto de estudio de las ciencias sociales

Con estos dos modelos de representaciones sociales se pone de manifiesto que la escasa formación de los futuros maestros y maestras en ciencias sociales es un problema de largo recorrido. Además, el mantenimiento de un código pedagógico del entorno dificulta la introducción de nuevas corrientes de pensamiento geográfico e histórico que conectan mejor con el aprendizaje de las ciencias sociales que puede hacerse en las aulas de Educación Infantil en la actualidad. Sobre estas propuestas de innovación vamos a tratar en el siguiente punto.

4. La salida campo: una propuesta de programación de aula

La utilización de salidas de campo o itinerarios didácticos no son una innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Estos recorridos, sobre todo en la etapa Infantil, pueden constituirse en verdaderos talleres sobre el terreno, siendo la base del aprendizaje por descubrimiento, de la observación directa, la exploración y la investigación en el medio por los niños (Aranda, 2016).

Como sostiene García (1993) la relevancia de los aprendizajes externos al aula hace deseable su realización en todos los niveles, garantizando la estimulación y la curiosidad intelectual. En el caso de la Educación Infantil,

los recursos que ofrece el paisaje no son solo relativos a los contenidos conceptuales, como pudieran ser nombres de accidentes o fenómenos geográficos, sino también el reconocimiento de la vegetación y la fauna que los niños pueden ver y reconocer, y a pesar de que nuestro objetivo no sea su aprendizaje no debemos obviar al referirnos a los mismos como una referencia espacial.

Asimismo, las salidas deben programarse junto a contenidos actitudinales y procedimentales de observación y percepción directa sobre el terreno, lo que supone desarrollar actitudes y valores. Es por ello que unos de los objetivos que los maestros deben proponerse al realizar este tipo de actividades debería ser la posibilidad de desarrollar la sensibilidad medioambiental de los espacios del entorno del niño.

Debemos destacar que la innovación educativa se concreta en innovación curricular, y más si cabe, en el caso de Educación Infantil el cual presenta un enfoque curricular abierto y flexible en el que el protagonismo recae sobre el equipo docente en relación al contexto sociocultural del centro escolar.

En consecuencia, con lo anterior, presentamos una propuesta de programación de aula (Figura 3) tomando como base la construcción de un Documente Puente, inexistente en la etapa infantil, pero que se ha revelado de gran utilidad para la visibilización de la necesidad del tratamiento del paisaje en Educación Infantil desde una perspectiva holística y competencial.

Esta propuesta busca que tanto los maestros en activo como en formación aprendan a relacionar los elementos que configuran la programación de toda actividad. De este modo, las salidas de campo deben presentarse como una actividad más en la programación de aula. Esta propuesta obliga a la interrelación de todos los elementos que configuran la programación. Siendo el elemento más relevante la elaboración de indicadores que permitan realizar una correcta lectura de los criterios de evaluación, que en ocasiones se vuelven inteligibles por su compleja redacción.

Otro de los elementos que favorecen la construcción de la propuesta didáctica, es la presentación de la transposición didáctica en niveles cognitivos que permitan al docente identificar al menos tres niveles: bajo nivel cognitivo (ejercicios), medio nivel cognitivo (actividades) y alto nivel cognitivo (tarea).

Figura 3. Propuesta de programación de aula de una salida de campo

5. Conclusiones

Los planteamientos de algunas corrientes didácticas y pedagógicas han supuesto un obstáculo para la enseñanza de contenidos geográficos en la etapa infantil. Estos planteamientos, incluso, han llegado a proponer la eliminación de este tipo de contenidos del currículo de Educación Infantil.

En el caso de la Geografía, se ha demostrado que en la etapa de infantil los recursos cartográficos no deben ser eludidos, y pueden utilizarse para iniciarse en el desarrollo de la representación mental del espacio (Aranda, 2016). Asimismo, se ha superado la visión clásica basada en la comprensión evolutiva del espacio (Nadal, 2002); la edad no es un obstáculo para aprender de "lo lejano" a "lo cercano".

En síntesis y como afirma Miralles (2009) las experiencias demuestran que tales dificultades dependen del enfoque que se otorgue a los contenidos más que a los contenidos en sí mismos, así como la metodología que se proponga para su adquisición.

Referencias bibliográficas

Aranda, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Madrid: Ed. Síntesis.

García Alba, J. (1993). El trabajo de campo en la educación primaria. España. Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones.

García Monteagudo, D. (2016). Las diversas concepciones sobre el espacio rural: un estudio de caso sobre las repercusiones de la geografía escolar en Educación Secundaria. Revista *Huellas*, 20, 209-227.

Gómez, J. (2013). Del patrimonio paisaje a los paisajes patrimonio. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, *59*(1), 5-20.

Luis, A. M., y Urteaga, L. (1982). Estudio del medio y heitmakunde en la geografía escolar. *Geocrítica, Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, 38.

Martínez, R. M., y García, R. (2013). La enseñanza del paisaje en la Educación Infantil en España. *III Encontro CITCEM, Paisagem-(I) Materialidade*. Porto: Centro de Investigaçao Transdisciplinar, Facultade de Letras, Universidade de Porto.

Mateos, J. (2001). Genealogía del código pedagógico del entorno. *Aula*, 13, 19-35.

Miralles, P. (2009). La didáctica de la historia de España: retos para una educación de la ciudadanía. En R. M. Ávila, B. Borghi e I. Matozzi,

L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti (pp. 259-270). Bolonia: Patrón Editore.

Nadal, I. (2002). Lo cercano y lo lejano como criterio de ordenación de los contenidos del currículum de Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 32, 29-40.

Rivero, M.P., y Gil, J. (2011). Pensar y expresar el espacio en el aula de infantil. En M.P. Rivero (coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 31-47). Zaragoza: Mira Editores.

Souto, X. M., y García Monteagudo, D. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica,* 17, 177-201.

Tonda, E.M. (2001). *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil.* Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

LOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTALES COMO MOTOR DE APRENDIZAJE EN LA INVESTIGACIÓN ESCOLAR

Jorge Ruiz-Morales
jruiz2@us.es

Mario Ferreras Listán
mferreras@us.es

Universidad de Sevilla

1. Introducción

Vivimos hoy en una sociedad compleja de escala planetaria, en la que los fenómenos que ocurren en cualquier rincón del mundo mantienen vínculos diversos entre sí, ya sean a nivel local o a nivel global (García Pérez y De Alba, 2008). Sin embargo, observamos cierta incapacidad por parte de la escuela para proporcionar respuestas ante esta situación (Pagés y Santisteban, 2010). Esto puede ocurrir debido a la propia idiosincrasia del sistema educativo y su cultura académica, que es incapaz de conectar con las pautas culturales manejadas por nuestros alumnos y alumnas (Vilches, Macías, y Gil-Pérez, 2014; García Pérez, 2016). Por consiguiente, no solo es posible sino necesario pensar en una alternativa a la educación tradicional que tendría que servir, ante todo, para afrontar los gravísimos problemas de nuestro mundo (Galindo, 2004).

De esta forma, a través una asignatura de 3º del grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, denominada *Didáctica de las Ciencias Sociales* se les ha propuesto realizar a los estudiantes que la cursan (maestros en formación inicial) una investigación sobre una problemática socioambiental actual, que parta de sus propios intereses y motivaciones, partiendo de la premisa de que les debe interesar realmente a pesar de no tener un conocimiento amplio al respecto.

Esta metodología de trabajo ha sido incluida en esta asignatura a través de la participación de la misma y de los profesores que la imparten, en varios proyectos de innovación docente de la Universidad de Sevilla en los cursos 2015/2016 y 2016/2017. A su vez han formado parte de la *Fiesta de la Historia* (organizado por la asociación *Historia y Ciudadanía* en

colaboración con la Universidad de Sevilla y diversas entidades públicas y privadas de la ciudad de Sevilla). También el desarrollo de estas actividades de aula se inscribe paralelamente dentro del Proyecto de I+D+i denominado *Educación e innovación social para la sostenibilidad. EDINSOST* (con referencia EDU2015-65574-R MINECO/FEDER).

Las propuestas de trabajo que se abordan en este trabajo pertenecen a dos de los ocho grupos que conforma la asignatura y se muestra a su vez un caso paradigmático de las estrategias didácticas diseñadas para abordar, desde la investigación escolar, una formación de los futuros maestros más crítica y más global, que en definitiva es lo que se pretende conseguir para que ellos lo trasladen a sus futuras aulas.

2. Los problemas socioambientales

Sería incomprensible dudar de las posibilidades que ofrece trabajar en torno a problemas socioambientales de nuestro mundo en las aulas, tanto para comprenderlos de una forma compleja como para preparar a nuestro alumnado para una futura intervención como ciudadanos en relación con esas problemáticas (Merchán y García Pérez, 1997).

La cuestión que nos ocupa es cómo abordarlos de forma adecuada ya que estos problemas son entendidos de diferente manera dependiendo de los colectivos de pertenencia, el posicionamiento y la comprensión del propio fenómeno, etc. Además, el conocimiento cotidiano, que suele manejar el alumnado sobre estas cuestiones puede verse influenciado por los medios de comunicación y por la cultura dominante, con una escala de análisis reducida y con una perspectiva simplificadora.

Por tanto, parece deseable que el tratamiento de los problemas socioambientales supere la mera trivialización que en muchas ocasiones ha sufrido en el ámbito escolar y mantenga su potencialidad educativa como motor de cambio y que transforme el modelo didáctico personal de los maestros a la hora de desarrollar su labor profesional (García-Pérez y Porlán, 2017).

Sin embargo, no hay que perder de vista que el planteamiento de las disciplinas científicas acerca de los problemas de nuestro mundo se realiza en contextos y con propósitos muy distintos de aquellos que se hallan en la lógica de los maestros en formación inicial. Por tanto, no bastaría con abordar los problemas socioambientales en la enseñanza, desde una perspectiva más teórica, sino que habría que propiciar que el alumnado pudiera realmente llegar a aprender lo que se les propone a través de la

puesta en marcha de actuaciones directas (Merchán y García Pérez, 1997). La escuela obligatoria debería preparar fundamentalmente para la vida y para la toma de decisiones sobre el futuro personal y profesional, puesto que en esta formación de las personas deberían tener la oportunidad de conocer cómo es su mundo a través del contacto directo con las disciplinas y otros tipos de saberes (Pagès y Santisteban, 2010).

3. El modelo de investigación escolar

El modelo didáctico donde los problemas socioambientales toman una especial relevancia y que por tanto permite una adecuada integración dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje es el modelo de "Investigación en la Escuela". Este modelo didáctico que se organiza entorno a problemas socioambientales, facilita la movilización de las ideas de los sujetos y posibilita el cambio de las mismas. Por tanto, en el ámbito escolar, plantear y resolver problemas es la única manera de que los estudiantes actúen inteligentemente, es decir, que piensen por sí mismos y adquieran una verdadera asimilación de los conocimientos (Fournier, 1999).

Este modelo didáctico es ampliamente desarrollado por el Proyecto de Investigación y Renovación Escolar (IRES) (García Pérez, 2000) y ha sido el referente para diversas aportaciones donde los principios metodológicos que lo rigen se caracterizan por la elaboración, por parte de los propios estudiantes, de las respuestas a los problemas socioambientales, con la ayuda y guía del educador o docente.

Los problemas deben ser investigados de forma flexible y abierta, en un proceso no lineal. De esta forma las problemáticas indagadas evolucionan y se transforman de manera análoga a la reestructuración de las ideas y concepciones de los propios alumnos, siendo estos los verdaderos protagonistas del proceso.

En este modelo el conocimiento escolar se percibe como una construcción en constante desarrollo, generándose a través de procesos orientados a la reformulación de las ideas sobre el mundo en el que vivimos. Así pues, mediante la reelaboración e integración de estos conocimientos se construyen y orientan los significados que surgen espontáneamente en el alumnado.

Desde el grupo IRES el marco teórico e ideológico en el que se circunscribe el modelo de "Investigación Escolar" estaría caracterizado por la perspectiva sistémica y compleja de la realidad escolar, así como la perspectiva constructivista y evolucionista del conocimiento. Además, se

establece una estrecha relación entre el ámbito teórico y los aspectos prácticos, ya que el marco teórico orienta la intervención educativa al mismo tiempo que la interpretación de la práctica emplaza la reelaboración de los marcos generales que fundamentan el modelo.

4. El modelo didáctico personal

Por otro lado, el modelo didáctico personal que desarrolla cada docente en relación con la práctica educativa en el aula viene ligado al enfoque didáctico elegido, a las experiencias docentes anteriormente vivenciadas y a la formación experimentada durante su etapa como estudiante en los diferentes contextos.

En este sentido la construcción del modelo didáctico es un acto personal, que puede hacerse desde un enfoque de investigación académica que posibilita transiciones entre lo que uno sabe hacer y lo que desearía hacer mejor, fruto del trabajo realizado en ciclos de mejora.

En este contexto de formación permanente, nuestros alumnos de maestro deben construir un modelo didáctico personal fruto de un trabajo colectivo más amplio, desde la autoevaluación del trabajo realizado en la asignatura de didáctica de las Ciencias Sociales hasta la co-evaluación con los docentes de dicha asignatura. Esto queda caracterizado al imbricarse en un proceso de investigación en el aula, junto con la construcción de un clima de trabajo cooperativo entre los participantes y el abordaje de problemas socioambientales reales que surgen de los intereses de los estudiantes.

Este proceso es gradual, en primer lugar los estudiantes deciden qué problemática van a trabajar, para lo cual se organizan en subgrupos de trabajo de cuatro o cinco componentes y van realizando actividades de búsqueda de información y de retroalimentación con el resto de los compañeros, produciéndose durante el proceso trasvases de información, estrategias, conocimientos y experiencias que redundan en el aprendizaje. Además, se desarrollan tutorías grupales dentro y fuera del aula por parte del docente, que permite el seguimiento y la evaluación continua que ayuda a conocer y comprender los procesos cognitivos puestos en marcha, las dudas, situaciones de conflicto, procesos de toma de decisión, cuestionamientos, etc., en definitiva la evolución del proceso de aprendizaje co-protagonizada por los maestros en formación inicial.

5. Marco Metodológico

La secuencia didáctica del trabajo desarrollado en el aula tiene los siguientes elementos, que en algunos momentos se trabajan de forma simultánea según el ritmo de aprendizaje (ver figura 1): realización de un proyecto de investigación socioambiental que contempla el proceso científico en Ciencias Sociales; presentación de los resultados obtenidos al grupo-clase, mediante la exposición interactiva de un póster sobre la investigación; análisis de la problemática investigada en el currículum escolar; elaboración y puesta en práctica de un instrumento para explorar las ideas y concepciones del alumnado de Educación Primaria, previo acuerdo con los maestros tutores de un aula real; diseño de una unidad didáctica (UD) que trabaje la problemática social, pero en el ámbito escolar, ajustándose al contexto analizado; y, finalmente, presentación del diseño de la unidad al resto del grupo clase de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Posteriormente durante el desarrollo de la Fiesta de la Historia se ha realizado una exposición con todos los posters de cada una de las investigaciones (en torno a 120 posters, ver imagen 1).

Imagen 1: Exposición Posters en la Fiesta de la Historia. Fuente: elaboración propia

Cada uno de estos acontecimientos son co-evaluados por los estudiantes. Así por ejemplo cuando se hace la presentación de las investigaciones, se van revisando los posters de cada subgrupo de trabajo evaluando la presentación, los conocimientos que aportan y la exposición de los compañeros. Esto se hace a través de una rúbrica, volcando después los resultados en la plataforma virtual de la asignatura. Del mismo modo se

analiza la presentación de la UD, intentando relacionar estas actividades con las que tienen que desarrollar en la práctica profesional y el trabajo fin de estudios.

Figura 1: Secuencia didáctica del modelo didáctico personal. Fuente: elaboración propia

Los contenidos de la asignatura se fundamentan además en un dossier de documentos seleccionados (artículos de revistas, capítulos de libros, fragmentos de tesis, noticias, etc.), así como a través de debates e iniciativas que van surgiendo en las diversas sesiones. De este modo las unidades didácticas en las que se organiza la propia asignatura son abordadas estableciendo relaciones entre los contenidos del dossier, los debates y las actividades de clase, y la secuencia didáctica de la figura 1. Esto hace especialmente significativa la utilización de los artículos de referencia que después pasan a ser utilizados de modo más correcto en la UD.

Imagen 2: Alumnos trabajando en clase. Fuente: elaboración propia

En esta praxis toma relevancia la voz de los estudiantes (ver imagen 2), como estilo didáctico democrático que parte de los intereses, ideas y concepciones de la didáctica de las Ciencias Sociales, para facilitar el

tránsito hacia la construcción de un modelo didáctico personal de cada maestro en formación, en ese diálogo virtual y real con la práctica educativa en el aula de educación Primaria.

6. Discusión de los resultados

Para realizar un balance del proceso realizado, se han seleccionado a modo de ejemplo paradigmático dos investigaciones que llevan por título *El Dragado del Río Guadalquivir* y *Choque Cultural*, que atiende perfectamente a la coherencia de la secuencia didáctica planteada en la figura 1. Esto se hizo con la intención de contribuir a la búsqueda de nuevos modelos de formación inicial del profesorado, para que sean docentes investigadores y reflexivos, capaces de dotar de significado a los contenidos sociales en su desarrollo profesional.

En este sentido lo que se puso de manifiesto con la metodología de trabajo desarrollada en el aula (puesto de relieve en los ejemplos destacados), es que existe una relación directa entre el hecho de realizar una investigación sobre una problemática elegida y el diseño y aplicación de propuestas educativas coherentes con el modelo de investigación escolar.

El grupo que diseñó la unidad sobre el dragado del río, partió de un conocimiento superficial del tema y a través del proyecto de investigación profundizó adecuadamente en la problemática realizando entrevistas a personas muy significativas por su conocimiento en esta cuestión, siendo capaces de superar sus propios miedos y resistencias para acercarse a expertos que quedan muy alejados de su contexto cotidiano. En este caso entrevistaron a diversas autoridades del Puerto de Sevilla, profesorado de la Facultad de Geografía y representantes de Grupos Ecologistas. Sistematizaron la información de modo muy riguroso y elaboraron un instrumento de exploración de ideas y concepciones muy diverso con preguntas, documentales y actividades artísticas, esto les permitió conocer de forma muy amplia y precisa cuáles eran las ideas y concepciones del alumnado. En este sentido es importante el análisis y discusión de los resultados presentado con datos numéricos y gráficos. Esta experiencia previa al diseño de la unidad, les permitió desarrollar habilidades investigativas desde el método científico que después son recogidas y utilizadas para la propuesta didáctica. Realizaron además un esfuerzo importante en la elaboración de tramas de conocimiento (una inicial y otra final) organizada según la naturaleza de los contenidos (ver figura 2 y 3).

Las actividades resultaron enormemente creativas combinando conocimientos de naturaleza escolar, con otros de naturaleza más científica y con aspectos de su vida cotidiana. Destacar el esfuerzo y la ilusión con la que presentaron el póster de la investigación y la unidad didáctica al grupo clase, haciendo que todos los miembros del grupo participaran de forma coherente y cooperativa.

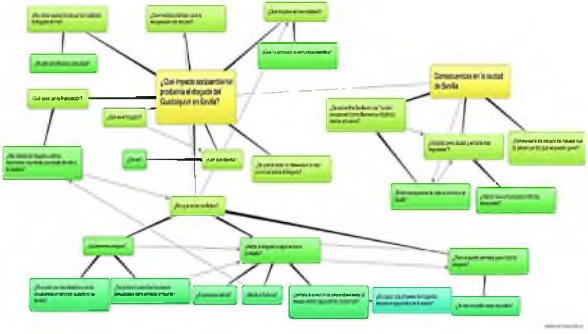


Figura 2: Trama de conocimientos inicial. Fuente: elaborada por el grupo de estudiantes

El grupo que diseñó la UD *El Choque Cultural* eligió una temática que les apasionaba y que se relaciona estrechamente con su futuro profesional, puesto que señalaron que, aunque el tema de la diversidad posee una gran potencialidad didáctica, en el contexto escolar no se aprovecha adecuadamente, pudiendo ocasionar conflictos de convivencia y problemáticas como el acoso escolar.

Figura 3: Trama de conocimientos final de la propuesta didáctica Fuente: estudiantes

Para la elaboración de la investigación entrevistaron a representantes del *Centro de Atención al Refugiado*, *Sevilla Acoge* y maestros que trabajan la diversidad cultural en el aula de modo inclusivo. Nuevamente esta fase inicial investigativa, influyó considerablemente en la forma de diseñar y organizar la posterior propuesta didáctica. La UD estaba muy bien estructurada y recogía referencias de diversos autores, investigaciones y buenas prácticas. Trataron de que el alumnado viviese y conociese la realidad de la migración en primera persona, aprendiendo lo que cada persona nos puede aportar en la vida cotidiana, y reconociéndose como parte de una comunidad intercultural, desde un enfoque de investigación participante.

Después de realizar este análisis sobre el proceso de investigación y elaboración de las UD en el curso 2016/17, podemos constatar que en relación con las propuestas de años anteriores e incluso de grupos donde no se han realizado estas actividades investigativas previas, según aparece en la figura 1, existe una gran diferencia en el modelo didáctico de referencia aplicado. Así pues, mientras que en años anteriores los diseños presentaban actividades muy mecánicas y tradicionales, con poca implicación del alumnado en procesos de investigación, ahora no sólo se toma en consideración el modelo de investigación escolar, sino que sitúa al alumnado como coprotagonista en el proceso de construcción del conocimiento escolar.

7. Conclusiones

A lo largo del proceso hemos podido comprobar que existen transferencias o procesos de isomorfismo entre la metodología de la práctica, que desarrolla el profesor en el contexto universitario y en la que se basan los maestros en formación inicial en el contexto educativo de Educación Primaria, durante las sesiones teórico-prácticas de nuestra asignatura, y en las prácticas profesionales. También existen transferencias muy significativas entre el hecho de trabajar por investigación sobre una problemática socioambiental real y el enfoque didáctico elegido para diseñar la propuesta didáctica en la asignatura, pudiendo observarse cómo una mayoría de estudiantes transfiere el enfoque de trabajo por investigación a los diversos apartados que componen el diseño de su unidad didáctica.

De hecho, no es igual abordar el principio didáctico de trabajar con las ideas y concepciones de niños y niñas en la actividad de exploración, que incorporarla como parte de la metodología a la programación de actividades de la propuesta didáctica. Para nosotros aprender desde el *hacer*, facilita conectar los contenidos disciplinares de la didáctica de las Ciencias Sociales con sus aplicaciones profesionales, haciéndolos más relevantes y mejorando su comprensión.

Lo más complejo de nuestra actividad docente es lograr transmitir la idea de que es importante una coherencia en la práctica educativa y en el diseño de materiales. Esta coherencia debe ser evidente entre objetivos, metodología, programación de actividades y evaluación. Sin embargo, es necesario entender que educar a ciudadanos en la actualidad implica una revisión del sistema escolar, de los modos tradicionales en los que hemos aprendido mayoritariamente, así como aprender a utilizar los problemas socioambientales y la investigación en el aula como estrategias didácticas para comprender el mundo en el que vivimos.

En el mismo sentido, llama la atención el nivel tan alto de implicación, compromiso y corresponsabilidad que los estudiantes han mostrado en el diseño de una unidad didáctica, cuando ésta ha partido previamente de una dinámica de investigación que tiene que ver con una temática controvertida, que ha servido como centro de interés para la ejecución de una investigación.

Efectivamente trabajar en base a problemas socioambientales reales es un motor de aprendizaje en el trabajo por investigación escolar, que ayuda a complejizar el proceso de construcción de conocimiento personal y profesional de los maestros en formación inicial, que ayuda a construir

puentes entre los que se aprende en el contexto universitario y lo que es deseable que se ponga en marcha en la escuela. Esto último lo hemos podido ver con los resultados de las evaluaciones de los estudiantes en la asignatura de formación previa que realizan antes y después de las prácticas profesionales, durante los cursos 2014/2015 al 2016/2017.

Puede ser relevante en un futuro iniciar la propia asignatura, dedicando más tiempo a la investigación y al diseño de la propuesta didáctica, para aprovechar al máximo el partido que a nivel formativo se saca de estas actividades.

Referencias bibliográficas

Fernández-Arroyo, J. y Rodríguez-Marín, F. (2017). Los procesos de enseñanza–aprendizaje relacionados con el agua en el marco de las hipótesis de transición. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *14*(1), 227-243.

Fournier, J. Y. (1999). *À l'école de l'intelligence. Comprendre pour apprendre*. Paris: ESF Éditeur.

Galindo, R. (2004). Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible. En M.I., Vera, y D., Pérez, (coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13), Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

García Pérez, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 64*, 1-24. Disponible en: http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm (fecha de consulta: 14/11/2017).

García Pérez, F. F. (2016). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. En VV.AA. *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI* (pp. 145-171), Tafalla: Ed. Txalaparta.

García Pérez, F. F., y De Alba Fernández, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XII, *270*(122). Disponible en: http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm (fecha de consulta: 06/12/2017).

García-Pérez, F. F., y Porlán, R. (2017). Los principios didácticos y el modelo didáctico personal. En R. Porlán (ed.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Madrid: Ediciones Morata S.L.

Merchán, F. J., y García Pérez, F. F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.

Rivero, A., Fernández-Arroyo, J., y Rodríguez, F. (2013). ¿Para qué sirven las setas? *Alambique*, 74, 38-48.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.

Vilches, A., Macías, O., y Gil-Pérez, D. (2014). La transición a la Sostenibilidad. Un desafío urgente para la ciencia, la educación y la acción ciudadana. Temas clave de reflexión y acción. Madrid: OEI.

PROFESORES BRASILEÑOS Y ESPAÑOLES: SUS REFLEXIONES SOBRE LATINOAMÉRICA EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Léia Adriana da Silva Santiago
leia.adriana@ifgoiano.edu.br
Instituto Federal Goiano (Brasil)

Joan Pagès Blanch
joan.pages@uab.cat
Universitat Autónoma de Barcelona

1. Introducción

Las propuestas curriculares en Brasil y las sucesivas leyes de educación en España han ido señalando que el lugar de Latinoamérica en los currículos ha sido bastante restringido desde el siglo XIX. En Brasil, se mantuvo diluida en temas que la planteaban como aportación a una historia mayor -sea retratando la Historia de Brasil, sea retratando la Historia Universal- e, incluso con los cambios en las propuestas curriculares, permanece siendo representada casi exclusivamente con temas relacionados con los pueblos precolombinos, con el proceso de colonización y las independencias en el siglo XIX. Sin embargo, con la formación del MERCOSUR, otros temas se insertaron en las propuestas actuales (Santiago, Ranzi, Carvalho y Carneiro, 2016).

Los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Brasil añadieron contenidos más específicos como el Intervencionismo estadounidense en Latinoamérica, la Guerra de Paraguay, la Revolución Mexicana, la Revolución Cubana, el socialismo y el golpe militar en Chile, el militarismo en Latinoamérica, la Guerra de El Salvador, la Guerra de Nicaragua y el proceso de democratización latinoamericano. Aunque hayan tenido lugar pequeños cambios, todavía hay signos de predominio en Brasil de una Historia de Latinoamérica que comienza con la intervención de los europeos.

En España, las leyes de educación institucionalizadas en el país sufrieron cambios sustanciales a lo largo de los siglos XIX y XX, relacionados, especialmente, con la alternancia de los grupos políticos en el gobierno. No obstante, Latinoamérica a lo largo de este período siguió siendo representada

como actor de reparto de la Historia española. En el pasado ha quedado reflejada en temas que tratan del «descubrimiento» de América por los españoles, el contacto y la dominación de los pueblos indígenas preco-lombinos -incas, mayas y aztecas- y las guerras de independencia en el siglo XIX.

En ese sentido, considerando que las propuestas curriculares, leyes y reales decretos, son estrategias que, conforme Certeau (2008) postulan un lugar de poder y fueron/son producidos en lo externo de la escuela, nuestra atención va en la dirección de lo que los profesores de Historia y Ciencias Sociales hablan y producen en el interior del aula con respecto a Latinoamérica, ya que se hace necesario conocer lo saberes que los docentes imprimen para comprender lo que sucede en las aulas, así como, para que sea posible pensar y repensar los espacios de formación inicial y continuada (Benchimol, 2010).

Para ello, desde el punto de vista metodológico, utilizamos las fuentes orales, dado que son, de hecho, la forma más antigua, y también reciente, de hacer historia. El uso de la fuente oral remite a la cuestión de la memoria. La memoria no es sólo la construcción de un dato instante o hecho, sino que es la reconstrucción por medio de un periodo que separa ese momento rememorado del momento del relato (Frank, 1999). En ese sentido, en buena medida, el registro oral puede ofrecer, ocasionalmente, estructuras de comprensión alternativas a las elaboradas a partir del trabajo exclusivo con fuentes escritas (Garrido, 1993).

Destacamos que, para el trabajo con las fuentes orales, hemos escogido como instrumento de recolección de datos el cuestionario estructurado, compuesto de diez preguntas abiertas y cerradas. Dicho cuestionario fue respondido por dieciséis profesores que imparten clases en los años finales de la enseñanza fundamental y en la educación secundaria de estos dos países.

En consonancia con lo expuesto, a continuación vamos a analizar los datos obtenidos y reflexionar sobre los contenidos vehiculados con respecto a Latinoamérica en el contexto del aula de Brasil y de España, para advertir si estos han contribuido a la construcción de una conciencia histórica y ciudadana, puesto que ésta es «la suma de las operaciones mentales con las que los hombres interpretan su experiencia de la evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de tal forma que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo.» (Rüsen, 2001, p. 51).

2. Los profesores y Latinoamérica en el aula

Tratando de responder al cuestionario, ocho profesores brasileños[1] que actúan en los años finales de la enseñanza fundamental y ocho profesores catalanes que ejercen en la ESO hablaron sobre su formación inicial y continuada, los materiales utilizados en el aula, los libros de texto, las propuestas curriculares, la formación de conciencia histórica y los contenidos sobre Latinoamérica que se han ido trabajando en el contexto del aula.

Todos los profesores empezaron sus respuestas señalando que tienen como formación inicial la licenciatura en Historia y ejercen profesionalmente en la educación básica desde hace entre 2 y 35 años. De esta formación inicial hay dos catalanes, el profesor Bernat y la profesora Carme, que se han licenciado en Historia Contemporánea y Geografía e Historia Contemporánea, respectivamente.

Con todos los profesores tuvimos el deseo de preguntarles qué habían estudiado sobre Latinoamérica en su formación inicial. Proponemos tal pregunta por el hecho de que los saberes que los profesores acumulan a lo largo de su carrera profesional, entendiéndolos como los que viabilizan la acción de enseñar, se componen por los saberes de la experiencia, los saberes del conocimiento -referentes a la formación específica (matemáticas, historia, artes, geografía, etc.)- y los saberes pedagógicos (Pimenta, 1999).

Así pues, de los profesores brasileños tenemos las informaciones de lo que ellos estudiaron en el grado, en la asignatura de Historia de América I y II, con respecto a los pueblos indígenas de América Central, Incas, Mayas y Aztecas; organización social, diversidad étnica y cultura; dominación de los europeos sobre las Américas; exterminio de los pueblos nativos en los países colonizados; colonización de la América española; caudillismo; independencia de las colonias españolas. Aunque todos ellos informaron de que sus estudios se centraron en esos temas, la profesora Ana añadió la Revolución Cubana y Mexicana, las dictaduras militares en los países de América Central y del Sur; la profesora Fábia expuso el totalitarismo, la presencia del antisemitismo en el totalitarismo, la búsqueda de la identidad y el profesor Eduardo, el tema del anticomunismo, de la Guerra Fría y el caso de Nicaragua.

[1] Los profesores brasileños y catalanes son identificados por nombres ficticios.

Entre los profesores catalanes, el profesor Bernat nos informó de que su curso no ofrecía ninguna asignatura sobre Latinoamérica. Sin embargo, decidió hacerla, como asignatura optativa. Así, estudió al respecto de los mayas, incas y aztecas, de los viajes de Colón y de los conquistadores, como Hernán Cortés y Francisco Pizarro. En cambio, la profesora Carme nos dijo que en la época en que estudió, hace aproximadamente 35 años, este tema no se trató en su curso. Los demás profesores dieron informaciones semejantes a las del profesor Bernat: la Historia precolombina, la conquista y organización del imperio español, fueron los temas estudiados durante su formación inicial.

En cambio, cuando preguntamos al respecto de la formación continuada, en lo que se refiere a la participación en algún curso realizado a lo largo del ejercicio de la profesión que tratara el tema de Latinoamérica, los profesores brasileños juntamente con seis profesores catalanes respondieron que no h abían realizado ningún curso. Los dos profesores catalanes que respondieron afirmativamente, el profesor Daniel y Gabriel, nos informaron de que las actividades en las que participaron fueron fruto de la propia iniciativa.

El profesor Daniel nos dijo que participó en las «Jornadas Aula Abierta de América Latina. (Antropología): relación naturaleza y cultura» realizada en la Universitat Autónoma de Barcelona. En cuanto al profesor Gabriel, este nos informó de que estuvo durante el 2013 en Argentina (Patagonia) y que este periodo fue muy importante para él, puesto que le permitió tener un poco más de conocimiento sobre América del Sur, tener contactos con otros textos, que le posibilitaron ampliar los estudios de Latinoamérica, en el contexto del aula de la educación secundaria.

En cuanto a los posibles cursos u orientaciones ofrecidos por la escuela o por acciones del gobierno, de forma general, la respuesta dada por todos los profesores ha sido que, a lo largo de su carrera profesional, no ha habido ninguna iniciativa por parte de la escuela o de los gobiernos de proporcionar orientaciones al respecto de la temática latinoamericana.

Ante estas consideraciones proporcionadas por los profesores sobre la formación inicial y continuada, doce profesores evaluaron que los contenidos recibidos sobre Latinoamérica en la licenciatura no posibilitan que en el aula se construya una conciencia histórica y ciudadana, tres evaluaron que los contenidos posibilitan tal construcción y uno consideró que «parcialmente». En este sentido, los profesores brasileños Denise y Eduardo, respondieron que «sí», pero no hicieron ninguna consideración a esta respuesta. En cambio, la profesora Ana observó que,

> Nuestra formación como pueblo latinoamericano posibilita percibir nuestra diferencia en casi todos los aspectos desde la cultura hasta la organización social, política y económica de las culturas de los otros países.

De los brasileños que respondieron que «no», la profesora Carla señala que los estudios fueron muy superficiales; la profesora Hilda evalua que serían necesarios más contenidos, para dar apoyo a los alumnos; el profesor Marco observa que ni en la formación suya y ni en la formación de los profesionales en la actualidad hay una preocupación con la formación de una identidad latinoamericana y de una conciencia histórica y ciudadana. Para él, «no se tiene una cultura en la educación, tanto en niveles básicos como en superiores, de pertenencia a Latinoamérica». Finalmente, la profesora Marta entiende que de alguna forma la formación inicial puede haber contribuido, no obstante, ella cree que es necesario aprender mucho sobre el tema.

Para los profesores catalanes Agustí y Gabriel, los contenidos fueron muy descriptivos, con enfoque cronológico factual, con nombres, personajes y fechas, y sin posibilidad de construir una conciencia histórica y aún menos ciudadana. La profesora Aina y el profesor Bernat observan que lo que se estudiaba en la universidad no tenía una perspectiva crítica. Aina prosigue diciendo que,

> Incorporo el pensamiento crítico en general en la materia de CCSS, a partir de plantear situaciones en que el alumno pueda empatizar con los diferentes grupos sociales y políticos.

La profesora Carme expone que,

> En la facultad (al menos cuando yo estudiaba) nunca se planteó la asignatura de esta manera. Fue mi paso por el Departamento de Didáctica de las C.S. lo que hizo que me planteara la necesidad de enfocar la asignatura de una manera diferente.

Es posible advertir en los relatos de algunos profesores la presencia de las iniciativas personales para movilizar otros conocimientos. Esto nos hace recordar que los profesores utilizan herramientas que se componen de saberes teóricos y prácticos para tratar las situaciones educativas con éxito (Pagès, 2012). De esta forma, hemos visto que, a t ravés de iniciativas

personales, diez de los dieciséis profesores respondieron que, para tratar los temas referidos a Latinoamérica, utilizan también algún material alternativo. El profesor brasileño Eduardo utiliza mapas «para ofrecer a los alumnos una visualización de Latinoamérica y también la utilización de vídeos para una amplia comprensión». En cambio, el profesor Gustavo hace uso de películas y documentales para la investigación.

De España, el profesor Agustí utiliza fragmentos de textos y mapas (como fuentes primarias) y fragmentos de películas; la profesora Aina hace uso de textos y vídeos; el profesor Bernat, de material de la web; el profesor Daniel incorpora reflexiones de autores como Eduardo Galeano, con el texto «La independencia está por hacer» y el documental «La independencia inconclusa»; el profesor Gabriel hace uso de materiales compartidos con un profesor de Argentina y la profesora Helena suele usar vídeos, películas y cómics.

Sin embargo, esto no ha implicado la no utilización de los libros de texto ni una omisión a las propuestas curriculares como canales de orientación del trabajo diario en el aula, tanto por parte de los profesores brasileños como de los catalanes. En esta perspectiva, solamente el profesor catalán Bernat, que trabaja en una institución con propuesta y método diferenciados, no hace uso de libros de texto o de las propuestas oficiales.

Estas respuestas dadas por los profesores nos llevaron a cuestionarnos sobre qué se ha sido vehiculado por ellos como contenido en el aula. Valga observar aquí que, aunque buena parte de los profesores brasileños haya respondido que los contenidos enseñados en su formación inicial no posibilitan la formación de una conciencia histórica y ciudadana, estos vehiculan en el aula los contenidos estudiados durante su formación, los contenidos expuestos en las propuestas curriculares y, especialmente, los contenidos de los libros de texto.

En el caso de Brasil, no se puede dejar de considerar que el libro de texto es un instrumento privilegiado en el escenario educacional (Gatti Júnior, 2004). Por otra parte, por investigaciones que ya hemos realizado en relación con los contenidos vehiculados en los libros de texto sobre Latinoamérica, sabemos que ha ido permaneciendo el estudio de la América precolombina, el proceso de colonización, las independencias y las Revoluciones Mexicana y Cubana. De los profesores catalanes, entre los temas relacionados con América y presentes en los contenidos trabajados, están incluidos la Historia de la América precolombina, el descubrimiento de América, el proceso de colonización y la independencia de las colonias hispanoamericanas. Otros contenidos también están presentes en las hablas

de algunos profesores como el comercio de esclavos, la independencia de Cuba, Puerto Rico, las Islas Filipinas y las dictaduras latinoamericanas del siglo XX.

Más allá de la relación de contenidos expuesta por los profesores, cabe observar que los profesores Bernat y Gabriel expusieron el modo como los abordaron en el aula. Sobre los pueblos precolombinos, el profesor Bernat se plantea trabajar con hipótesis para obtener posibles respuestas y da como ejemplo la pregunta «¿Por qué abandonaron sus ciudades los mayas?». Con respecto al tema del descubrimiento de América, nos informó que se propone cuestionar el propio concepto («¿Por qué hasta hoy usamos en España el término descubrimiento?»), trabajar con el espolio económico, la explotación indígena y la aculturación.

El profesor Gabriel relata que trabaja con los grandes descubri-mientos geográficos, el descubrimiento de América y su conquista posterior, incluyendo el genocidio indígena. También trata los procesos de independencia americana, vinculados a la Guerra de Independencia española (1808 - 1814) y su posterior desdoblamiento.

3. Consideraciones Finales

En esta investigación intentamos percibir los contenidos referentes a Latinoamérica que se han vehiculado en la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales en Brasil y en España. Nuestra intención ha sido reflexionar y tratar de comprender si lo seleccionado como contenidos sobre Latinoamérica en la enseñanza de esta materia ha contribuido, o no, a la formación de una conciencia histórica y ciudadana.

De esta manera, aunque las leyes de educación y las propuestas curriculares evidencien la escasa inclusión de los contenidos sobre Latinoamérica y/o la permanencia de lo que ya ha sido tratado anteriormente en otras propuestas curriculares, estas se constituyen como estrategias que, postuladas por un lugar de poder, determinan una forma de vehicular los contenidos y dominan la mayor parte de las ideas que las personas tienen sobre lo que sea que realmente es el aprendizaje. Hemos visto que los profesores aportan otros signos, otras representaciones, y utilizan tácticas para que los alumnos se apropien de determinados contenidos. Al ejecutar ciertas acciones en este proceso de aprendizaje del tema de Latinoamérica, los docentes han creado espacios en los que dar nuevos significados a determinados contenidos que posibilitan la formación de una conciencia histórica y ciudadana.

A pesar de que los profesores crean espacios de posibilidad de generación de nuevos significados para determinados contenidos, la realización de un trabajo más articulado sobre Latinoamérica queda comprometida como consecuencia de la fragmentación de los contenidos, que se exponen en el aula en momentos esporádicos, y de la explanación de lo que ya está consolidado en la enseñanza de Historia y presente en las propuestas curriculares.

En esta perspectiva, es necesario que consideremos algunos de los planteamientos hechos por Cerri (2009) cuando éste discute al respecto de las organizaciones de contenidos históricos para la educación básica. El autor observa la existencia de dificultades en hacer cambios ya que las nuevas formas de articular la enseñanza, tratando de abrir espacio para otras demandas historiográficas, tropiezan con algunos problemas como, por ejemplo, la formación del profesor. Para Cerri (2009, p.150), «mientras la academia no sea capaz de romper esas estructuras que lastran el surgimiento del campo, pero que están superadas por su propio desarrollo, resulta difícil lograr un avance más extenso, profundo y sistemático de la historia en la escuela». Más allá de este comentario, él incluso observa que existen dificultades para plantear al profesor otras formas de entender y practicar la selección y organización de contenidos, por ser una cuestión que no s e refiere solo a la instrucción del uso de una nueva técnica, sino que habla al respecto de una nueva forma de trabajo con las identidades.

Para concluir, hemos advertido que, como hemos expuesto en este texto, a la construcción de una conciencia histórica y ciudadana en el contexto del aula, aún le queda un largo recorrido. Por tanto, creemos que es necesario continuar insistiendo en los estudios de este tema, porque en los días actuales es imprescindible poner en el orden del día la noción de la perspectiva del otro como elemento central de la democracia y que ese otro sea reconocido en toda su humanidad (Souza, 2006).

Referencias bibliográficas

Benchimol, K. (2010). Los profesores de Historia y el papel de la lectura en sus clase, *Clio & Asociados*, 14, 57-71. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4020/pr.4020.pdf (fecha de consulta: 15/05/2016).

Cerri, L. F. (2009). Recortes e organizações de conteúdos históricos para a Educação Básica, *Antíteses*, Londrina, 2(3), 131-152. D OI: 10.5433/1984-3356.2009v2n3p131 (fecha de consulta: 19/05/2016).

Certeau, M. (2008). *A Invenção do Cotidiano:* artes de fazer. Petrópolis: Vozes.

Frank, R. (1999). Questões para as fontes do presente. En: A. Chaveau, P. Tétard, P. (coords.), *Questões para o tempo presente* (pp 103-117), Bauru: Edusc.

Garrido, J. D. A. (1993). As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate, *Revista Brasileira de História*, 13, 35-54. Disponible en: http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=51919 (fecha de consulta: 05/10/2017).

Gatti Junior, D. (2004). *A escrita escolar da História:* livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc.

Pagés, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva, *Nuevas Dimensiones*, 3, 5-14.

Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e s aberes da docência, En Pimenta, S. G. (ed.). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 120-140). São Paulo: Cortez.

Rüsen, J. (2001). *Razão histórica.* Brasília: Editora UNB.

Santiago, L. A. S., Ranzi, S. M. F., Carvalho, M. C. y Carneiro, M. E. F. (2016). Políticas Educacionais Integradoras: propostas curriculares do Brasil e da Argentina, *Conjectura,* Caxias do Sul, 21, 1, 132-169. Disponible en: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3598 (fecha de consulta: 02/02/2017).

Souza, I. S. (2001). *A autoridade da fonte:* como professores de história utilizam o livro didático, 186 f. Tesis. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

NUEVAS FORMAS DE ENSEÑANZA PARA LAS AULAS UNIVERSITARIAS DESDE EL PATRIMONIO DE GÉNERO

Gloria Priego de Montiano
hi2prmog@uco.es
Universidad de Córdoba

Instalándonos en el marco de la formación del pensamiento social, en tanto que uno de los principales aportes de las Ciencias Sociales al campo educativo, en la actualidad, y ello aplicado a la enseñanza-aprendizaje del futuro profesorado de Educación Infantil, la experiencia docente aquí desarrollada interrelaciona *patrimonio histórico* y *género*, a la búsqueda de resultados formativos «relevantes y útiles para la ciudadanía» (Pagés y Santisteban, 2013): para el caso, en aras de la igualdad de género. Considerando, así, la premisa defendida por Pagés y Santisteban, en tanto que el principal objetivo en la formación del pensamiento social es la consecución de personas con ideas autónomas respecto a sí y a la sociedad que les rodea.

De esta forma, en el progreso de la actividad diseñada que centra este trabajo, la correspondencia conceptual establecida entre patrimonio y género ha introducido también otros valores interactuantes: la cultura, identidad propia (Pérez Winter, 2014, p. 546), igualdad, emociones o d esarrollo sostenible (Birriel Salcedo y Risquez Cuenca, 2016a, pp. 131-132). Conjunto de nociones, estas, propias de las Ciencias Sociales, a la vez que esenciales para el proceso curricular de Educación Infantil, como es bien sabido.

Partiendo, procedimentalmente, de una exploración previa, entre el alumnado universitario en cuestión -encuesta temático-selectiva, con respuestas de carácter abierto-los resultados arrojados sirvieron de base para el diseño de una planificación docente, fundamentada en un itinerario patrimonial-histórico-virtual de género, «con nuevas preguntas y diferentes miradas» (García Luque y Herranz Sánchez, 2016, p. 344). Seguidamente, aplicando en dicha planificación una metodología de aprendizaje por descubrimiento y por carácter cognitivo inductivo, además de comparativa y participativa, se seleccionaron distintos elementos patrimoniales, buscando una orientación de género que produjera, entre el alumnado, la raciona-

lización e implicación necesaria, para la construcción de un pensamiento social de género en igualdad; canalizador, éste, de su futura actuación autónoma como docentes.

Conscientes de la aplicación curricular holística que deberá desarrollar el futuro profesorado de Educación Infantil, se pretendió, así, un mayor acercamiento al conocimiento de la problemática discursiva del *mundo real* (Kronholm y Ramsey, 1997, p. 71); algo tan necesario para la comprensión del entorno social y familiar infantil. Una aproximación metodológica al espacio social cotidiano, en fin, que proporcionara, desde otra perspectiva didáctica, el aprendizaje de lo sutil e «invisible» (De la Calle Carracedo, 2015, p. 69), en busca de nuevas orientaciones curriculares para las Ciencias Sociales.

1. Contextualización teórica en torno a género y patrimonio

Sobre la propia base epistemológica de las Ciencias Sociales, en cuanto a la posibilidad de su estructuración acerca del análisis de problemas sociales reales y coetáneos (Canals Cabau, 2015), el *género* y el *patrimonio* serían los pilares elegidos como objetivos conceptuales de atención, a la búsqueda de formación en igualdad de género, en el desarrollo de la práctica docente contemplada. De esta forma, centrándonos en un primer estadio en el *patrimonio material*[1] distribuido por nuestras ciudades, se trataría de «interrogar a los objetos desde el enfoque de género» (Alegría y Palacios, 2007, p. 1708); entrecruzando, así, los conceptos determinados de género y patrimonio, con una doble vertiente didáctica: la difusión científica de contenidos (Benejam i Arguimbau en Canals Cabau, 2015, p. 449), al mismo tiempo que la introducción de una metodología de actuación, posiblemente generadora de mayores cambios, consistente en la contraposición de discursos: esto es, el pretendido en el propio contexto cultural representado en el objeto patrimonial seleccionado, enfrentado, en su reinterpretación, al generado al trasponerlo al a sociedad actual; estableciendo, de esta manera, una «forma correlacionada en los diferentes tipos de sociedades» (García Luque, 2016, p. 80), en la pretensión de promover el pensamiento crítico entre el alumnado universitario en cuestión.

[1] En futuras actuaciones se prevé incluir también el *patrimonio inmaterial*, en cuanto que fuente igualmente rica de trasmisión cultural.

> … no hemos sido educados desde el patrimonio sino para el patrimonio, para su conservación y protección, eludiendo… el valor didáctico y pedagógico del mismo para generar pensamiento crítico… no solo hay que mostrar y difundir el patrimonio, no solo… disfrutarlo, también hay que educar para valorarlo como fuente de conocimientos de nuestro pasado y nuestro presente,… símbolo de identidades colectivas,… muestra de las relaciones de género (García Luque, 2016, p. 88).

García Luque considera, así, una «imperante necesidad» la incorporación de la perspectiva de género a la interpretación del patrimonio cultural (2016, p. 79). Y en la misma «necesidad» inciden Birriel Salcedo y Risquez Cuenca, respecto al patrimonio histórico, en lo que definen como «espacios de la memoria»; estimando que ello facilita la visibilidad de las mujeres del pasado y, por tanto, el valor de su legado; al mismo tiempo que crea interrelaciones con las del presente y el futuro, a modo «pasarelas» temporales, que vehiculan a la igualdad de género (2016b, p. 126).

También desde otras vertientes científicas se insiste en la relación entre género y patrimonio -«heritage is gendered» (Smith en Pérez Winter, 2014, p. 546)-, primando ante todo el valor del significado patrimonial: «Heritage is less about tangible material artifacts or other intangible forms of the past than about the meanings placed upon them and the representations which are created from them» (Graham y Howard en Pérez Winter, 2014, p. 556).

En este proceso de interconexión entre género y patrimonio intervienen otros conceptos igualmente determinantes para la consecución de la igualdad de género: como es el caso de la *identidad*. Y es que el patrimonio está directamente vinculado con la identidad y/o identidades, en tanto que es producto de las relaciones sociales y por ello determina a través de referencias culturales concretas: «el patrimonio "evoca un conjunto de valores que tienen raíz en lo 'sensible' de las identidades, la historia y las ciencias sociales"» (Cabello Padial en Birriel Salcedo y Risquez Cuenca, 2016a, p. 128). Igualmente, desde el campo jurídico se reconoce esta cualidad definitoria al patrimonio, en cuanto que «cualquier identidad individual o grupal está ligado a un sentido de permanencia… a lo largo del tiempo y del espacio… Poder recordar y conmemorar algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad» (Jelin en Colombato, 2013, pp. 90-91).

> … qué nos hace el patrimonio, cómo nos construye como sujetos, cómo se inscribe en la corporalidad, cómo resuena en nuestras biografías, modela nuestras memorias, la cotidiancidad y afecta nuestro percibir y estar en el

> mundo y bajo qué ingenierías sociales, políticas y afectivas se están llevando a cabo estos procesos (Jiménez-Esquinas, 2016, p. 138).

Por otro lado, también hay que considerar que esta cualidad de transmisión identitaria, que posee el patrimonio, le aporta, al mismo tiempo, *poder* para destacar a determinados colectivos o grupos -«su legitimación, refuerzo y perpetuación» (Jiménez-Esquinas, 2016, p. 137)- al tiempo que *invisibiliza* otros. Y es el caso del legado patriarcal, que aúna su fuerza al patrimonio -«el hecho artístico como sistema de comunicación y de significación independiente del lenguaje verbal» (González Guardiola, 2001, p. 68)-, restándole «neutralidad» al proceso de patrimonialización (Jiménez-Esquinas, 2016, p. 138). Dando paso, así, a la que se ha dado en llamar «discurso patrimonial autorizado», DPA, que trasmite determinados y selectivos valores «de clase y género», produciendo «narrativas de inclusión/exclusión» (Birriel Salcedo, y Risquez Cuenca, 2016a, p. 129). Lo que, en sí, finalmente, contribuye a la creación de unos grupos de *élite* y otros de *marginación:* «una nación uniformemente blanca y civilizada en base a su europeitud genérica» (Briones en Colombato, 2013, p. 96). La solución a esta prevalencia de unos grupos humanos frente a otros, para Jiménez-Esquinas no vendría de «añadir mujeres y agitar» -como es bien frecuente en distintas actividades científicas y culturales de nuestros días, por otro lado-, sino de una actitud más contundente, efectiva y perdurable: «despatriarcalizar» el patrimonio (2016, p. 139).

> … si el patrimonio no representa todos los aspectos socio-culturales de una sociedad, la invisibilización de ciertos sujetos, elementos o manifestaciones puede provocar conflictos-tensiones y llevar a una falta de identificación entre la sociedad y 'su' patrimonio,… (Pérez Winter, 2014, p 545).

Como consecuencia de lo que Pérez Winter denomina «falta de identificación entre la sociedad y 'su' patrimonio», de la «disimetría», que llama Jiménez-Esquivias, se ha llegado progresivamente a un rechazo del patrimonio, por parte de la juventud de las sociedades posmodernas, bien a resultas de la incomprensión de éste o por un absoluto desacuerdo con el mensaje trasmitido; y el vandalismo ejercido contra los bienes patrimoniales no es sino una muestra explícita de ello.

Otros dos conceptos interrelacionados entre sí y que se muestran también en la correspondencia establecida entre género y patrimonio son la *alteridad* y la *otredad*. Así, la aplicación de la alteridad a la práctica

didáctica con temática de género y patrimonio permite contraponer la visibilidad e invisibilidad de lo masculino y femenino (Alegría y Palacios, 2007), en ayuda a la construcción del pensamiento crítico y siguiendo, así, «hacer otra educación», la «pedagogía de la alteridad», que favorezca la apreciación de los «invisibles», que había quedado hasta ahora fuera del discurso patrimonial (Mínguez Vallejos, 2016, pp. 9-10). Por otra parte, ello facilitará, asimismo, la presencia de «otras habilidades…, como la resiliencia,… perseverancia y… determinación», que apunta Mínguez Vallejos (p. 26), y que aportan rasgos distintivos de identidad personal muy relacionadas con el ámbito competencial educativo seleccionado y, por tanto, esenciales en la formación profesional del sector.

Por lo que respecta a la otredad, se ha señalado la «gravedad» de su efecto en la temática de género centrada en *las invisibles,* por cuanto que se priva así a las mujeres de su capacidad de unión de individualidades:

> […] invisibiliza las causas específicas de la situación de las mujeres: suprime los que entre sí las aúna y lo que las diferencia de los demás grupos… se las considera un "otro" entre tantos "otros" pero en aras del pluralismo, la comprensión y el respeto por otras causas se niega especificidad a su protesta de invisibilidad histórica naturalizada (Alegría y Palacios, 2007, p. 1715).

Distinto elemento, clave en esta relación entre patrimonio y género que venimos desarrollando, es *el espacio.* Desde la perspectiva de género es necesario aproximarse al espacio con diferentes miradas y capacidad re-interpretativa; formular nuevas preguntas, en busca de un nuevo discurso inclusivo (García Luque, 2016); ya que se ha destacado su «alta capacidad de incidir en la construcción y formación de identidades, subjetividades, imaginarios y memorias colectivas inclusivas,… de crear otras formas de aprendizaje desde la igualdad» (Birriel Salcedo y Risquez Cuenca, 2016a, p. 132). Para Birriel Salcedo y Risquez Cuenca el espacio se convierte en un «territorio común», en el que destacan las intervenciones que se están llevando a cabo, en los últimos tiempos, con el objetivo de «dar memoria a las acciones de las mujeres en el pasado, en el espacio público,… otorgando a las mujeres identidad y valor en la sociedad» (pp. 172-173). Por contra, la UNESCO denuncia la persistencia en muchas ciudades del mundo de la «expresión espacial del patriarcado», lo que le preocupa, en tanto que «puede tener un impacto sobre el acceso igualitario de las mujeres al espacio y a los recursos, y puede comprometer la seguridad y movilidad en los

espacios públicos» (Narayanan en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014, p. 3 5). Y es que la Organización fundamenta la igualdad de género en el compromiso con los «derechos culturales», y ello enmarcado internacionalmente por los *derechos humanos* (Rostagnol, 2015, p. 301). Para este organismo mundial, en fin, «las sinergias entre patrimonio e igualdad de género pueden generar transformaciones sociales… pueden resultar esenciales para el desarrollo» (UNESCO, 2014, pp. 43-44).

2. Experiencia docente: un itinerario virtual a través del patrimonio histórico de género

La experiencia docente aquí reseñada forma parte de un Proyecto de Innovación y buenas prácticas docentes, de la Universidad de Córdoba, acometido en el plazo de dos años, para la materia de Didáctica de Ciencias Sociales en Educación Infantil, de 3º Curso de Grado[2]. Estando dicha experiencia formativa basada en precedentes próximos, que ya habíamos llevados a cabo en otros itinerarios formativos universitarios, ello nos facilitó un di agnóstico más certero y preciso, para su aplicación a las necesidades requeridas por el futuro profesorado de las aulas de Infantil. En el convencimiento de la necesidad de dotar a este próximo profesorado de mecanismos y destrezas para una mejor comprensión de la realidad social que les rodea y para el desarrollo de un pensamiento crítico que le permita el ejercicio comprometido de su ciudadanía, así como una mejor trasmisión de la *vida real* -«real-life»-, en su venidera función docente; y ante la dificultad añadida que ello encierra, para el nivel educativo en cuestión, «controversial topic in the classroom» (Kronholm y Ramsey, 1997, p. 71), además del aprendizaje continuo que se requiere, para todo ello.

Para este planteamiento general de desarrollo se eligieron dos fundamentos conceptuales de partida, como venimos señalando: patrimonio histórico y género. El primero de ellos contribuiría a una mejor comprensión de la evolución social (Cachafeiro Bernal, 2016, p. 175); mientras que el género, en tanto que «eje organizador de las relaciones sociales» (Rostagnol, 2015, p. 302), en interrelación con el patrimonio, a modo de dialogo entre ambos, llevaría a una minimización de las diferencias por razones de género,

[2] Con una ratio de matrícula, en la asignatura de correspondencia, Didáctica de las Ciencias Naturales y Sociales en Educación Infantil, de 72 y 67 matrículas respectivamente; y una proporción de varones menor al 8%, para el primer valor y al 6%, para el segundo.

potenciando la alteridad, en busca de una sociedad más igualitaria; al tiempo que nos proporcionaría un instrumento didáctico para el fomento de la capacidad reflexiva, crítica y analítica, simultáneamente.

A nivel de objetivos específicos se buscó la sensibilización en la problemática de género, visibilizando a las mujeres en el patrimonio, no sólo desde el ámbito privado, sino también en la esfera pública, desde el prisma patrimonial del periodo histórico seleccionado; igualmente, potenciar el conocimiento social, entre el profesorado en formación, al encuentro de una capacitación para la transformación de la sociedad actual y su desarrollo; así como una implementación de las técnicas didácticas de enseñanza-aprendizaje para las Ciencias Sociales.

En cuanto al curso procedimental, se partiría, en primer lugar, de un cuestionario de exploración individual y anónimo, de preguntas abiertas, con uso de fuentes en red para su cumplimentación y enmarcado en el corte temporal y temático de los orígenes de la formación pública en España, en aplicación de la perspectiva de género. Ello aportaría al alumnado coordenadas de situación cronológica y contenido, al mismo tiempo que nos proporcionaría, para el Proyecto en cuestión, nuevos registros de datos, arrojados en la puesta en común grupal que sucedería al ejercicio, en confrontación de resultados. Tanto los registros presenciales así obtenidos, como el análisis posterior de los cuestionarios, facilitarían valiosa información, cualitativa y cuantitativa, sobre el tipo de conocimiento *formal*, *no formal* e *informal* del alumnado participante, a cerca de la temática elegida.

Establecido así, por el alumnado, el marco socio-temporal a aplicar, se pasaría a una segunda fase de la experiencia, que consistiría en un análisis comparativo de dos obras escultóricas del patrimonio urbano[3], de forma virtual y en contextualización histórica concordante con el cuestionario trabajado. Siendo estos monumentos de distinto simbolismo social entre ambos, y erigidos en conmemoración de actividades realizadas por hombres y mujeres, en el *espacio público*. En este paso se establecería, además, una nueva variable: mientras en el primer año de la práctica docente el análisis monumental se realizó de manera individual, aunque siempre con un posterior balance de resultados grupal, como corresponde a la intencionalidad didáctica formativa; en el segundo se trabajó el análisis

[3] En la experiencia plasmada se ha trabajado sobre el denominado «patrimonio singular» o artístico, si bien se proyecta, para más adelante, introducirnos en el folklorista.

comparativo de forma grupal, manteniendo igualmente el común balance de resultados posterior.

En todo momento, se desarrolló la actividad basándonos en la aplicación de un aprendizaje por descubrimiento y proceso cognitivo inductivo, de cara a la lectura de resultados sobre el *grado de acercamiento al significado simbólico* de las esculturas, por parte del alumnado; estableciéndose así tres niveles: «de significación primaria» o lectura de las primeras informaciones formales explícitas; «de significación secundaria» o captación de mensajes con contenido implícito (Panofsky en Gudín de la Lama, 2013, p. 395) y un último nivel de carácter íntimo o subliminal (Luengo González, 2003).

En cuanto a los indicadores de *interpretación de la percepción simbólica* alcanzada, en análisis patrimonial, se dispusieron los siguientes: la captación o no de la *invisibilidad* aplicada a la identidad de los personajes; la percepción de caracteres de *individualidad* o no en los mismos y, por último, la aparición o no de *pensamiento crítico*, en las valoraciones realizadas.

Con el uso los parámetros interpretativos expuestos y el empleo de fichas de registro, los resultados obtenidos mostraron que, respecto al grado de acercamiento al significado simbólico de las esculturas propuestas, y para las lecturas realizadas por los grupos, se obtuvo mayor porcentualidad para el nivel de significación secundaria (54%), frente al nivel de significación primaria (23%); mientras que el nivel subliminal coincidió en cifras de resultados con los del nivel de significación primaria (23%).

Por lo que respecta a la aplicación de los mismos parámetros, para la experiencia realizada de manera individual, se observó que el acercamiento al significado simbólico de las imágenes, desde una significación secundaria, descendió considerablemente (8%), frente a la lectura dada para los grupos; manteniéndose, sin embargo, prácticamente la misma porcentualidad para el nivel de significación primaria (24%); si bien el nivel subliminal también descendió en cifras frente a la práctica realizada por grupos (16%). Y en este punto hay que destacar una variable que no se presentó para la actividad realizada por grupos: la aparición de fichas de registro sin completar, en un elevado porcentaje (52%); lo que nos produjo una disimetría en los parámetros valorativos, tanto desde el punto de análisis para el grado de acercamiento a las esculturas dadas, como para los indicadores de interpretación de la percepción. Al respecto, hemos tenido que dejar en el limbo de la hipótesis, la explicación a la casuística, por el momento: si bien en principio nos inclinamos a pensar que el anonimato habría podido favorecer la inhibición; ello no cuadraba con la explicita implicación, por parte del alumnado, en la sesión de balance de resultados posterior y colectiva; por lo

que, hasta una nueva tomas de muestras, en la que se intentará atajar dicha distorsión en los resultados, hemos dejada anotada, como posible hipótesis de partida, que la realización de manera individual, para la práctica en cuestión, resulta de mayor dificultad para el alumnado; pensamos que, quizá, por su elevado grado de abstracción.

Acercándonos, finalmente, a la interpretación de los indicadores propuestos para medir la percepción simbólica alcanzada por el alumnado, sobre las imágenes aportadas; y considerando, en esta ocasión, los resultados de forma cualitativa, dada su naturaleza; encontramos que, tanto para la actividad realizada de forma grupal, como para la individual, se llegó a detectar la invisiblidad en grado muy superficial y con fundamentos más propios del campo de la Psicología que de las Ciencias Sociales. Respecto al indicador de detección de la individualidad, ello no fue alcanzado en ningún caso, ni en grupo ni al realizar la experiencia de forma individual. Por último, considerando la existencia o no de generación de pensamiento crítico, ante el ejercicio propuesto, el dato afirmativo fue escaso; no llegando, ni grupal ni individualmente, a alcanzarse una cifra total, en el recuento, de la cuarta parte de lo contabilizado.

3. Conclusiones

A modo de aproximación a un primer aporte de conclusiones, dado que la experiencia aquí comunicada continúa en proceso, destacamos la dificultad mostrada, por el alumnado de las muestras, para trascender el aspecto formal de las imágenes patrimoniales aportadas. Al mismo tiempo que mostraron un acercamiento a la realidad social, a su través, bastante superficial, para los contenidos implícitos; por lo que la captación de lo subliminal, de escasa interpretación, de hecho, se nos ha mostrado como un gran reto a superar, en futuras acometidas.

Ausente ha resultado la detección del carácter de individualidad, materializado o no, frente al de colectividad. Conceptos, estos, sin embargo, esenciales para un análisis con perspectiva de género; en tanto que requieren el reconocimiento y la valoración de la identidad, lo que entra en juego, por más, con el patrimonio, y constituyen, ambos elementos conceptuales, factores básicos para la finalidad perseguida.

En la aplicación de las competencias ya adquiridas -ya formales, no formales o informales- hemos apreciado una recurrencia a contenidos de carácter generalista, frente a las opciones que se brindan desde la espe-

cificidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales, lo que sin duda estimula a una mayor insistencia en este tipo de actuaciones.

Referencias bibliográficas

Alegría, L., y Palacios, P. (2007). Género en la Historia oficial. Usos sociales del Patrimonio en el Museo. *Patrimonio, Identidad y Memoria: Avanzando en las definiciones,* (pp. 1708-1718). Valdivia: Colegio de Antropólogos de Chile.

Birriel Salcedo, M. M., y Risquez Cuenca, C. (2016a). Patrimonio, turismo y género. Estrategias para integrar la perspectiva de género en el patrimonio histórico. *Revista PH,* 89, 131-132. Disponible en: http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3753#.Wl-n8a7iaUk (fecha de consulta: 29/12/2017).

Birriel Salcedo, M., y Risquez Cuenca, C. (2016b). Patrimonio, turismo y género. E strategias para integrar la perspectiva de género en el patrimonio histórico. *Revista PH,* 89, 126-127. Disponible en: http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3707#.Wl_AEq7iaUl (fecha de consulta: 29/12/2017).

Cachafeiro Bernal, O. (2016). De cómo el patrimonio puede ayudarnos a entenderla auténtica historia de las mujeres. *Revista PH,* 89, 174-175. Disponible en: http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3730/3729#.Wl_ae67iaUk (3-1-2018).

Canals Cabau, R. (2015). El desarrollo del pensamiento social en la formación inicial del profesorado para dar respuesta a los problemas sociales invisibles del currículo. En A. M. Hernández Carretero-C. R. García Ruíz, y J. L. De La Montaña Conchinña (eds), *Una Enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas lugares y temáticas* (pp. 447-456). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Castillo Ruiz, J. (2007). El futuro del patrimonio histórico: la patrimonialización del hombre. *E- rph,* 1, 1-36.

Colombato, L. C. (2013). Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam, 3*(1), 89-103.

De la Calle Carracedo, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruíz, y J. L. De La Montaña

Conchinña (eds.), *Una Enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas lugares y temáticas* (pp. 67-79). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

García Luque, A. (2016). Aprender el patrimonio con perspectiva de género. *Boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga* 7, 79-89.

García Luque, A., y Herranz Sánchez, A. (2016). Integrando la perspectiva de género en la enseñanza y difusión del patrimonio. En C.R. García Ruiz, A. Arrollo Doreste, y B. Andreu Mediero (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global* (343-352). Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.

Gudín de la Lama, E. (2013). La pauta de observación: redescubrir una herramienta para trabajar la competencia cultural y artística. En J. Pagés, y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 391-400). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona y AUPDCS.

Jiménez-Esquinas, G. (2016). De "añadir mujeres y agitar" a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista. *Revista PH*, 89, 137-140. Disponible en: http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3708#.Wl_LAa7iaUk (fecha de consulta: 29/12/2017).

Kronholm, M., y Ramsey, J. (1997). Issues and Analysis: A Teaching Strategy for The Real World. En M. E. Haas, y M. A. Laughlin (eds), *Meeting the Standards: Social Studies Readings for K-6Educators* (pp. 71-72). Washington, DC: N ational Council for the Social Studies.

Luengo González, M. R. (2003). Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de Lengua y Literatura de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). *Campo Abierto Revista de Educación* 24, 71-98.

Mínguez Vallejos, R. (2016). La Pedagogía de la Alteridad ante el fenómeno de la exclusión: cuestiones y propuestas. *Revista de Educación & Pensamiento 23*(23), 7-26.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Igualdad de Género. Patrimonio y Creatividad.* Argentina: UNESCO. Disponible en:

http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002316/231661s.pdf (fecha de consulta: 27/12/2017).

Pagés, J., y Santisteban, A. (2013). Una mirada desde el pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagés, y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona y AUPDCS.

Pérez Winter, C. (2014). Género y Patrimonio: "Las pro-mujeres" de Capilla del Señor. *Estudios Feministas. Florianópolis 22*(2), 543-561. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/43904229?seq=1#page_scan_tab_contents (fecha de consulta: 27/12/2017).

Rostagnol, S. (2015). ¿El Patrimonio tiene género? Una mirada al patrimonio cultural inmaterial desde la perspectiva de género. *Diversidad Cultural y Estado: escenarios y desafíos de hoy* (pp. 300-306). Disponible en: http://www.academia.edu/20380032/_El_patrimonio_tiene_g%C3%A9nero_Una_mirada_al_patrimonio_cultural_inmaterial_desde_la_perspectiva_de_g%C3%A9nero (fecha de consulta: 27/12/2017).

CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Nicolás de-Alba-Fernández
ndealba@us.es

Elisa Navarro-Medina
enavarro5@us.es

Universidad de Sevilla

1. Introducción

En los últimos años la cuestión de la formación de los ciudadanos para la participación democrática acapara gran parte de los debates, programas y entornos educativos (Bolívar, 2016). De este modo, en el contexto actual prácticamente nadie pone ya en cuestión la necesidad de formar a los niños y adolescentes desde una perspectiva ciudadana, aunque sin que se haya llegado a un consenso sobre qué tipo de ciudadanía se pretende promover y cuáles son las estrategias más adecuadas para ello. Esto ha llevado a que surjan múltiples propuestas de innovación docente relacionadas con contenidos que tienen que ver con la educación para la ciudadanía en las diferentes etapas educativas, pero con características y calidad muy diversas.

Por otro lado, la formación que reciben los docentes en relación con este tipo de contenido es bastante deficitaria (García, De Alba-Fernández y Navarro-Medina, 2015). Ni los programas de formación inicial de los docentes, ni la oferta de formación permanente están pensados para dotar al profesorado de una formación adecuada en relación con este tipo de cuestiones. En esta misma línea, la investigación educativa relacionada con esta temática se ha centrado fundamentalmente en investigar lo que ocurre en las aulas, dejando de lado la investigación en la formación del profesorado. Por tanto, son necesarias investigaciones que, en la línea de la mejora de la formación docente, nos aporten conocimiento sobre las concepciones que los profesores tienen tanto sobre la educación para la ciudadanía como sobre la propia idea de ciudadanía. El conocimiento de estas concepciones nos permitirá diseñar estrategias de formación más

efectivas que capaciten a los docentes para realizar propuestas de educación ciudadana más acordes con las necesidades educativas y sociales. A continuación se presentan los primeros resultados de una investigación que pretende responder a estas premisas.

2. Metodología

2.1. Objetivos de investigación

Este trabajo se enmarca en el proyecto europeo STEP[1] cuya finalidad es investigar y desarrollar procesos formativos docentes para la educación para la ciudadanía en el marco escolar. En él participan tres países y cuatro universidades: Universidad de Milano-Bicocca (unidad responsable), Universidad de Bolonia, Universidad de Aix-Marseille y Universidad de Sevilla. Los objetivos generales del proyecto son:

1. Construir instrumentos de conocimiento y de interpretación de las diferentes culturas del territorio buscando el encuentro y la cooperación entre los saberes expertos de los diversos sectores profesionales.
2. Desarrollar un modelo de investigación-formación sobre el tema de la educación para la ciudadanía.
3. Elaborar prácticas didácticas innovadoras para favorecer la competencia de la ciudadanía activa a través de la educación para la sostenibilidad, tanto en la formación ciudadana de los estudiantes como en la formación de los docentes para formar ciudadanos.
4. Desarrollar la colaboración interregional e internacional de una forma estructurada, validando y difundiendo los resultados conseguidos y las experimentaciones a través de iniciativas nacionales e internacionales.

2.2. Naturaleza de la investigación

El desarrollo de procesos investigativos dentro del campo de las Ciencias de la Educación se enmarca habitualmente dentro de los métodos mixtos que permiten combinar estrategias y procesos propios del paradigma cuantitativo, con instrumentos y sistemas de análisis provenientes del paradigma cualitativo (Cohen, Manion y Morrison, 2013; Creswell, 2007).

[1] Con una ratio de matrícula, en la asignatura de correspondencia, Didáctica de las Ciencias Naturales y Sociales en Educación Infantil, de 72 y 67 matrículas respectivamente; y una proporción de varones menor al 8%, para el primer valor y al 6%, para el segundo.

Particularmente, dentro de las estrategias propias del paradigma cualitativo, nos hemos decantado por el desarrollo de la investigación-acción, con un claro enfoque formativo (Mezirow, 2000; Knowles, 1993; Magnoler, 2012). En cuanto al análisis de los datos se ha realizado siguiendo el modelo de análisis del contenido a través de una serie de categorías apriorísticas.

2.3. Problemas de investigación

El mencionado proyecto de investigación se plantea el siguiente problema general: *¿Cómo formar para la ciudadanía activa a niños y adolescentes basándose en la relación entre la escuela y su entorno?* A su vez, este se concreta en dos problemas que abordan la importancia de conocer tanto las estrategias didácticas como formativas del profesorado en relación a la promoción y construcción de una ciudadanía activa en el ámbito escolar:

a. ¿Qué estrategias didácticas (modelo didáctico) serían las más adecuadas –desde una perspectiva transdisciplinar- para promover buenas prácticas en la construcción de una ciudadanía activa en el currículum escolar?

b. ¿Qué estrategias formativas (modelo de formación docente) y currículum serían las más adecuadas para preparar –desde una perspectiva transdisciplinar- al profesorado en formación y al profesorado en ejercicio para educar a sus estudiantes (o futuros estudiantes) para la ciudadanía?

Estos dos problemas, que guían el desarrollo y ejecución del proyecto, recogen a su vez una serie de problemas específicos (ver figura 1) que se pretenden investigar desde dos perspectivas y en diversas fases, que abarcan desde el estudio de la realidad curricular al estudio de caso en aula (Pineda-Alfonso, Navarro-Medina y De-Alba-Fernández, 2017).

En el caso particular del trabajo que aquí se presenta, se pretende dar respuesta al problema específico: a.3. ¿Qué hacen los docentes en las aulas para enseñar educación para la ciudadanía?

2.4. El grupo de discusión como instrumento de investigación

Para poder dar respuesta al problema planteado, utilizamos el grupo de discusión como un instrumento adecuado para acercarnos a la realidad de los docentes, a su forma de ser y expresar la educación para la ciudadanía. Si pretendemos acercarnos a la realidad que habita en las aulas, necesitamos

escuchar las opiniones de sus protagonistas, en un debate abierto, donde puedan manifestar, confrontar y compartir lo que hacen en el día a día de su práctica docente. Entendemos que los grupos de discusión se erigen como una técnica apropiada para ello (Martín Criado, 1997). Krueger (1991) señala que con los grupos de discusión se consigue un clima de naturalidad entre los participantes similar al que se produce en la realidad, donde la confianza entre aquellos que participan, permite que conversen, reflexionen, interactúen, ofrezcan sus opiniones y detallen sus comportamientos sin cohibiciones, respetando al resto sin la intención de imponer, sino de participar.

Figura 1. Problemas de investigación

Para el diseño del grupo de discusión se han tenido en cuenta a los maestros y maestras que han formado parte los estudios de caso que se analizan en detalle dentro del proyecto de investigación, participando tres maestras (dos de Educación Primaria y una de Educación Infantil) y un maestro (de Educación Primaria), con distintos niveles de experiencia y pertenecientes a centros de titularidad pública de Sevilla. El grupo fue

conducido por dos investigadores con un guión de preguntas que ponían el foco en las concepciones de los docentes con respecto a la ciudadanía y a la educación para la ciudadanía. La sesión se realizó al comienzo del proceso de investigación y tuvo una duración de 58 minutos. El discurso producido por los participantes ha sido analizado y categorizado a tenor del sistema de categorías propio de la investigación y para este trabajo, en coherencia con lo planteado más arriba, nos detendremos en la categoría *Formación (F)*, y en las subcategorías:

F0. Concepto de ciudadanía (ideas sobre la ciudadanía, conceptos de ciudadanía y opiniones, etc.).

F1. Representaciones sobre Educación para la Ciudadanía (definiciones de qué es la educación para la ciudadanía por parte de los docentes).

F2. Representaciones sobre prácticas de Educación para la Ciudadanía (opiniones sobre práctica generalizada entre docentes, opiniones sobre su propia práctica, práctica actual, práctica esperada).

F3. Representaciones sobre sus propias competencias profesionales en relación con la Educación para la Ciudadanía (reflexión / habilidad para analizar su práctica; planificación y desarrollo de su docencia; promoción del aprendizaje de los alumnos; evaluación del aprendizaje; informe sobre el territorio / contexto / construcción de redes, cómo tratar con las familias, trabajo en equipo).

F4. Representaciones sobre la formación en general con implicaciones sobre la educación para la ciudadanía.

3. Algunos resultados

3.1. Concepto de ciudadanía

Dentro de las representaciones iniciales que tienen los docentes sobre la ciudadanía, destacan aquellas características fundamentales que, a su juicio, debe tener un ciudadano: preocupados por los problemas del mundo, conocedores de sus derechos y deberes, con la capacidad para detectar los problemas que les rodean, de transformar la sociedad en la que viven. Estas características, definidas por ellos, deben formar parte de los diseños que elaboran, de las propuestas de enseñanza y aprendizaje que desarrollan en sus aulas.

MV: sean conocedores de sus derechos y sus deberes, porque la ciudadanía implica conocer todos los derechos que tenemos y también los deberes que tenemos como ciudadanos para mejorar la ciudadanía.

FL: creo que tendrían que tener capacidad para detectar problemas del entorno, [...] capacidad de observar, habilidades, tener habilidades para detectar cuáles son los problemas cercanos y también conocimiento, como dice MV, conocimiento de sus derechos, de sus deberes. [...] también la capacidad de transformar, la capacidad de que saben, eso que han detectado puede ser cambiado y tener habilidades que pertenecen también a los conocimientos, a los contenidos por lo menos, de poder transformar esa realidad en otra; habilidades para cambiar el entorno que tienen o el problema y solucionarlo.

3.2. Representaciones sobre Educación para la Ciudadanía

Para los docentes participantes, es fundamental pensar en el modelo de educación para la ciudadanía a desarrollar dentro de los centros educativos, y especialmente en las etapas de educación infantil y primaria.

MV: es muy importante un escenario como el de primaria e infantil porque tenemos que educar que estos niños adquieran verdaderamente ese pensamiento crítico.

Hacen especial hincapié en que se forma ciudadanos en la relación diaria con ellos, en el tipo de trabajo que hacen y en el propio modelo que el docente transmite, con sus actitudes y acciones. Se plantea la idea del modelo de docente que permite transmitir una educación para la ciudadanía adaptada a los problemas del mundo.

FL: En realidad siempre formamos como ciudadano porque en la propia forma de relacionarte con ellos, en si trabajas, no en los contenidos o no, si ino si trabaja con grupo o no trabaja con grupo, si hay distintos roles...en fin, la escuela forma también, quiera o no quiera, y cada maestro forma en un determinado modelo, de cómo se es y cómo se comporta uno con los demás, implícitamente.

3.3. Representaciones sobre prácticas de Educación para la Ciudadanía

Plantean la necesidad de que el trabajo de EpC no puede ser algo que quede sólo dentro de las paredes del aula, sino que debe de darse un trasvase de conocimientos desde lo que se trabaja dentro hacia fuera, de forma que

tenga repercusión e influencia en la vida del centro, en la cotidianidad de los alumnos. Se insiste así en la necesidad de interacción y aplicación de las competencias ciudadanas.

Señalan a su vez que para que se den estas condiciones es necesario que el contexto, tanto social, familiar, como escolar, lo desarrolle y lo permita. Consideran de este modo que la filosofía y el proyecto educativo del centro son importantes, para que el trabajo que se hace con los estudiantes vaya más allá. Se habla en definitiva de la cultura escolar, de centros y claustros de docentes más proclives a ello que otros.

> MV: yo iba a decir eso, porque la filosofía educativa que tiene el centro, el nivel sociocultural de las familias y el entorno en el que esté ubicado el centro hacen que, por ejemplo, el HSM sea un contexto ideal para desarrollar un montón de actividades y programar diseños y llevar esta metodología donde sí se educa en valores y donde además hay un feedback directo en la sociedad y donde muchas veces yo me quedo alucinada porque el conocimiento no va de la escuela hacia las casas sino viene de las casas a la escuela, los niños traen las mochilas ya, tan cargadas de conocimiento, que muchas veces nosotros simplemente dinamizamos, pero los niños tienen un bagaje cultural enorme.

Los docentes señalan cómo deberían de ser esas prácticas docentes para que fomenten la educación para la ciudadanía y remarcan la idea de la profesionalidad docente y de la necesidad de la escuela de ser generadora del trabajo en torno a problemas socioambientales, partiendo de situaciones ejemplificadoras que permitan abordar temas en distintos niveles de complejidad dependiendo de la edad de los estudiantes.

> FL: ¿Cómo podría ser? Pues prácticamente cualquier tema, social, natural…te daría pie a ver cómo puede llevarse eso a cabo en la sociedad actual, en su entorno actual más o menos cercano, pero eso no lo sabemos ver como dentro del curriculum ni como dentro de nuestra profesión: de aquellas cosas que tenemos que hacer como profesionales.

3.4. Representaciones sobre sus propias competencias profesionales en relación con la Educación para la Ciudadanía

Los docentes plantean cuestiones relativas a sus competencias profesionales, vinculadas con su desarrollo profesional, y más explícitamente con el desarrollo de la planificación que están realizando, y para el que consideran que van a necesitar estrategias de ayuda y mejora. Estas estrategias

están vinculadas con: la dificultad que suponen los procesos de planificación y desarrollo de proyectos en infantil tan cerrados, que no dejan lugar a la improvisación propia de los niños; las dificultades que pueden surgir con las familias por abordar cuestiones o problemas personales, que tienen que ver con el análisis de las propias relaciones familiares; en relación con el contenido que se trabaja, pese a que se abordan cuestiones que tienen que ver con la EpC, supone una selección de contenidos por parte del docente, que en muchas ocasiones le genera conflictos sobre si lo que está enseñando en lo adecuado, lo fundamental, si es necesario trabajar otras cosas, etc.

> MM: yo creo que yo voy a tener la dificultad pero como maestra. En el proceso que estamos ahora del diseño de las actividades del proyecto, qué es lo que queremos y demás…planificar las actividades con tanta anterioridad…es diferente a la forma de planificar que yo tengo porque yo planifico una serie de ejes. […] para mí, el proceso de ponerme a diseñar las actividades me fuerza más a aterrizar y a imaginar a lo mejor una realidad que luego cuando esté con los niños no va a ser.

> FL: con la familia, -que lo comentó E-, yo es algo que lo tengo todavía ahí en stand-by…como se puede decir… no sé, lo hemos comentado con la familia en la primera reunión pero es posible que haya dificultades porque toca… toca sensibilidades; toca temas que son sensibles y en algunos casos no se quiere hablar o se tiene…

Los docentes señalan algunas ideas sobre aspectos que mejoran su formación para trabajar EpC y que son importantes: el trabajo en torno a mapas de problemas, que permitan la interconexión de unas cuestiones con otras y el trabajo con ellos en distintos momentos del curso e incluso de los años; la necesidad de que los problemas o cuestiones que se trabajen se vinculen con las emociones y la necesidad aprovecharlas para mejorar el trabajo que se hace en el aula; y la formación con respecto a las Nuevas Tecnologías.

> FG: ir teniendo mapas de problemas en el sentido de qué conexiones tienen unos problemas con otros […] son también como destrezas profesionales que, como no estamos muy acostumbrados a manejar el conocimiento así de esa forma ramificada.

> FL: Los temas sociales normalmente generan emociones o deben generar emociones y trabajar con eso es complicado. Nosotros estamos un poquito en formación en eso en nuestro centro y sí, yo lo relaciono mucho con eso; hay

una primera fase donde tenemos que detectar el problema: puede ser conocer, observar…determinadas habilidades, pero después, "oye, qué siento yo con respecto a esto", entonces eso son campos de alumnos, campos de… digamos, aprendizajes que se escapan un poquito de lo que es tradicional y ahí no tenemos mucha formación; en cómo manejar eso.

3.5. Representaciones sobre la formación en general con implicaciones sobre la educación para la ciudadanía

En sus representaciones iniciales manifiestan la escasa preparación que tienen para enseñar Educación para la Ciudadanía, sobre todo por la implicación que tiene con respecto a la enseñanza de valores, actitudes, que son ajenas al conocimiento teórico-disciplinar que dominan los maestros, fruto de su formación, y de los libros de texto, que son el principal recurso para su enseñanza.

FL: el profesorado que lo imparte no sabe muy bien cómo meterle mano a eso, se usa el libro de texto que se rellenan y ya está. Pero como yo creo que una…un tema que implica de valores y actitudes y el profesorado generalmente no sabe abordar eso.

MM: no creo que los maestros estén preparados para educar en ciudadanía ni nos forman para eso ni hay interés por parte del profesorado por cómo se forma futuros ciudadanos.

4. Conclusiones

En definitiva, estos datos iniciales nos permiten llegar a una serie de conclusiones que, aunque muy preliminares, apuntan hacia algunas cuestiones de gran calado, como son:

- En general los docentes, como principales actores del sistema educativo, no se cuestionan de un modo explícito en el modelo de ciudadano que pretenden formar.
- A pesar de lo anterior, si manifiestan algunas intuiciones muy interesantes, como es la necesidad de educar ciudadanos que sepan afrontar los problemas del mundo actual y hacer así que esta formación trascienda el entorno escolar y repercuta de un modo directo en la sociedad.
- Por último, los docentes son conscientes de no contar, en su mayoría, con una formación adecuada para educar en la ciudadanía, sin embargo transmiten en su día a día un modelo de ciudadano implícitamente.

Como se puede apreciar, estas cuestiones plantean retos muy profundos al sistema educativo en su conjunto y a la formación del profesorado en particular. Esperamos poder ofrecer, en próximas aportaciones, datos que consoliden estas conclusiones iniciales junto con estrategias que permitan comenzar a afrontarlas.

Referencias bibliográficas

Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.

Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, *5*(1), 69-87.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge Falmer: London & New York.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Sage: Michigan.

De-Alba-Fernández, N., García Pérez, F. F., y Santisteban Fernández, A. (Ed.). (2012) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada Editora

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2017). *Eurydice Report: Citizenship Education at School in Europe 2017*. Brussels: European Comission.

García Pérez, F. F., De Alba Fernández, N., y Navarro Medina, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de master. En B. Borghi, F. F. García Pérez, y O. Moreno Fernández, *Novi Cives, Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137-148). Bolonia: Patron Editore.

Hyslop-Margison, E. J., y Thayer, J. (2009). *Teaching democracy–Citizenship education as critical pedagogy*. Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers.

Knowles, M. S. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Franco Angeli: Milano.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Magnoler P. (2012). *Ricerca e Formazione, la professionalizzazione degli insegnanti*. Pensa Multimedia: Lecce.

Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social.

Revista Española de investigaciones sociológicas, 79, 81–112.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow and Associates, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Pineda-Alfonso, J. A., Navarro-Medina, E., y De-Alba-Fernández, N. (2017). El desarrollo profesional docente para formar a niños y niñas en el ejercicio de una ciudadanía activa. Algunas estrategias de investigación. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, y C. R. García Ruiz (coords.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 258-267). Córdoba: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

LA REPRESENTACIÓN DE LA PERIODIZACIÓN EN LAS NARRATIVAS DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN DOCENTE. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA (CHILE) Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Daniela Cartes Pinto
dcartespinto@gmail.com

Joan Llusà Serra
juan.llusa@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

Si la historia es la ciencia del tiempo parece evidente que el primer paso en la formación del Tiempo Histórico y de la Conciencia Histórica de los futuros profesores y profesoras de ciencias sociales y de historia en particular, debería pasar por una adecuada formación de su pensamiento temporal.

Sin embargo, la complejidad y abstracción del propio concepto y las características que lo estructuran han supuesto tradicionalmente una dejación en la formación del mismo en todos los niveles escolares, incluso en formación inicial del profesorado. De esta forma, se ha creído que la enseñanza de la historia por sí sola debería llevar al alumnado a la comprensión espontánea de la temporalidad sin necesidad de comprender los distintos conceptos temporales que articulan el Metaconcepto Tiempo Histórico y, menos aún, las complejas relaciones existentes entre ellos. La enseñanza y aprendizaje de la temporalidad "mayormente ha sido menospreciada" por el currículum de turno (escuelas, institutos y universidades), limitándose casi exclusivamente a la cronología, la datación y a la periodización clásica.

Contrariamente, la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, tanto en nuestro país como a nivel internacional, presentada por Pagès (1999) ha puesto de relieve la importancia que alumnado y profesorado otorgan al

dominio del Tiempo Histórico para la comprensión histórica y al mismo tiempo, manifiesta las dificultades de su aprendizaje.

Autores como Mattozzi (2002), Pagès (2004) o Santisteban (2005), vienen reclamando el establecimiento de un currículum temporal que esté desde el inicio de la escolarización obligatoria hasta finalizar la misma y, de una forma debidamente secuenciada que permita contribuir a la formación de la consciencia histórica del alumnado y desarrollar una historia escolar realmente útil y funcional.

Seguir investigando e innovando en este sentido, nos parece clave para contribuir a la mejora de la enseñanza de la historia, por lo que conocer las representaciones temporales y específicamente sobre periodización en formación inicial del profesorado en universidades tan dispares como la UAB de Barcelona y de la Universidad de la Frontera de Temuco (Chile), debería contribuir eficazmente a conocer el punto de partida para desarrollar una adecuada formación temporal a los futuros profesores y profesoras de historia, geografía y ciencias sociales.

2. Preguntas, objetivos y supuesto

El cuestionamiento de la investigación nace a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué representaciones sobre Tiempo Histórico y Periodización tienen los estudiantes en formación docente de la Universidad de la Frontera (Chile) y la Universidad Autónoma de Barcelona?

2.1. Objetivos y metodología

El objetivo general de investigación es obtener un retrato de la situación de partida de nuestro alumnado en relación a la construcción del Meta-concepto Tiempo Histórico y Periodización y, de esta forma, poder evaluar la formación inicial de nuestras universidades en relación a la construcción de la temporalidad y hacer visibles las necesidades detectadas al respecto. Los objetivos específicos fueron:

- Indagar las concepciones de periodización que poseen los estudiantes por medio de narrativas personales.
- Analizar la conceptualización, dominio y aplicación de la periodización, el cambio y la permanencia.

La investigación es de carácter cualitativa, basada en un estudio de caso. Se utilizan las narrativas personales para comprender y reconstruir la(s)

subjetividad(es) del Tiempo Histórico y la Periodización. Partimos con la aplicación de un primer instrumento de investigación, un cuestionario con preguntas mayoritariamente abiertas, que permite analizar la conceptualización, dominio y aplicación de la periodización, el cambio y la permanencia, y un segundo instrumento que fueron los programas de asignaturas de las respectivas Universidades.

Los participantes del estudio corresponden a estudiantes de cuarto año de la Universidad de la Frontera (Chile) y estudiantes de tercer año de la Universidad Autónoma de Barcelona. La elección de los participantes fue de carácter intencional ya que respondían a la cercanía y ámbito profesional de los investigadores. La muestra tiene las siguientes características:

- Un total de 59 participantes de dos universidades que forman profesores en educación primaria y secundaria, divididos en: 29 estudiantes de cuarto año de la Universidad de la Frontera (formación secundaria) y 30 estudiantes de tercer año de la Universidad Autónoma de Barcelona (formación primaria).
- La edad de los participantes oscila entre los 20 y 24 años.

3. Referencias teóricas

3.1. ¿Por qué la periodización?

Según Ferro (1991) la periodización, desde el punto de vista educativo, es un elemento indispensable para organizar y secuenciar los fenómenos históricos y la evolución de las sociedades. Pero también es un elemento problemático por qué el propio hecho de periodizar supone poner límites, establecer fronteras entre cambios y duraciones.

Saber periodizar supone por tanto, un alto nivel de complejidad cognitiva y una gran comprensión de una realidad histórica, puesto que necesita de la aplicación de diversos conceptos temporales simultáneamente para una adecuada puesta en práctica. En este sentido, Pagès (1997), afirma que el periodo es un espacio temporal explicado por la combinación de los distintos operadores primarios, es un concepto temporal indispensable para la formación de la temporalidad.

Sin embargo, hoy, mayormente el aprendizaje de la periodización sigue anclado en el viejo modelo tradicional de carácter positivista, de

manera que se convierte en un límite muy importante para la formación de la temporalidad. Como afirma Jara:

> Entiendo que uno de los límites, en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, deviene de la lógica de la periodización que tradicionalmente organiza los procesos históricos en el currículum. Si pensamos en los procesos educativos de esta disciplina, ellos se circunscriben a periodos muchas veces presentados como "estancos", que restringen y poco contribuyen a pensar fuera de estos marcos de referencia (2010, p. 244).

Por todo ello, pensamos que conocer cuál es la relación entre el conocimiento profesional y el conocimiento práctico personal sobre el tiempo y específicamente sobre la periodización, puede contribuir eficazmente a mejorar la formación inicial de nuestras universidades.

A continuación presentamos algunos resultados de una investigación centrada en la comprensión y desarrollo de algunos conceptos temporales propios del Tiempo Histórico por parte, tanto de futuros maestros y maestras de Educación Primaria, como de futuros docentes de historia en Secundaria.

4. Resultados

Los resultados de la investigación se han organizado a partir de las narrativas de los encuestados y se basan únicamente en dos ámbitos de investigación: una propuesta de periodización para una tribu amazónica brasileña y los relatos desarrollados por los estudiantes para proponer una posible periodización de sus vidas.

4.1. I ámbito: Propuesta de periodización Tribu Amondawa

4.1.1. Primer grupo: estudiantes en formación docente, Universidad de la Frontera (UFRO)

Los estudiantes en formación docente de Chile proponen una periodización para la tribu basada principalmente en edades clásicas con un 38%, asociado a la periodización paleolítica y antigua (etapa de descubrimiento y post descubrimiento de la edad moderna). Otras representaciones son tiempo laboral con un 21 %, lo cual indica un proceso más complejo de organización, atribuyendo jerarquías, especia-

lización y momentos de la actividad laboral. Aparecen otras categorías como el tiempo natural con un 10%; tiempo del arte (7%) y lengua con un 7% y por último un 3% reconoce un período de intercambios.

Gráfico 1. Propuestas de periodización, según tribu Amondawa (UFRO). Elaboración propia

Lo predominante en este ámbito es la periodización clásica positivista con características eurocentrista, las cuales no están alejadas del tipo de enseñanza que reciben en su formación escolar y universitaria. Cabe destacar que menos de un 20% hace alusión a un tipo de periodización alternativa, es decir presenta una estructura histórica que incorpora aspectos más allá de la cronología. Según Ségal (1991) esto involucra ritmos de cambio que estarían establecidos por diversas labores de la tribu.

4.1.2. Segundo grupo: estudiantes en formación docente, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)

Los estudiantes de la Universidad Autónoma de Barcelona proponen una periodización basada principalmente en tiempo biológico con un 23% relacionado con períodos que marcan el ciclo vital de los seres humanos: nacimiento, niñez, juventud, adultez, vejez y muerte. Otras propuestas se basan en una periodización bajo el tiempo natural con un 20%, enfatizando en las estaciones del año y el movimiento de rotación

para marcar el transcurso del tiempo en la tribu Amondawa. Por otra parte, un 16,66% de los estudiantes especifica que falta información o hechos relevantes en el texto, por lo que resulta complicado establecer con precisión una periodización.

Gráfico 2. Propuestas de periodización, según tribu Amondawa (UAB). Elaboración propia

Otras propuestas se basan en el tiempo laboral (13,33%) relacionado con la actividad laboral, la tecnología aplicada al trabajo e intercambios comerciales. Un 10% establece un tiempo social que contempla las costumbres, responsabilidades y jerarquías sociales de el/los jefe(s) de la tribu y los rituales (religión), otro 10% no responde a lo consultado. En el penúltimo lugar se propone una periodización de las edades clásicas con un 6,66% y por último un 3,33% se basa en la lengua como aspecto característico para periodizar.

4.2. II ámbito: Relatos de periodización personal

Para interpretar los datos se establecieron tres macro categorías que enmarcan las respuestas de los estudiantes, a saber:

Categorías de periodización	Descriptor
Tiempo personal	Estable una periodización basada en aspectos personales: ciclo vital, su familia y actividades escolares.
Vinculación con su entorno	Realiza un relato con elementos de su localidad, actividades escolares, cambio de residencia, problemas de su localidad y actividades económicas de su familia.
Vinculación hechos históricos	Describe situaciones vinculadas a hechos históricos a nivel nacional y mundial.

Tabla 1. Categorías de periodización. Elaboración propia

Los relatos de vida permitirán observar cómo los estudiantes establecen períodos o etapas de su vida personal y la proyección temporal que realizan de ella. Cabe esclarecer que por el tipo de pregunta el tiempo personal estará altamente valorado en sus respuestas, porque es de donde se sitúan los participantes.

4.2.1. Primer grupo: estudiantes en formación docente, Universidad de la Frontera (UFRO)

Un 72% de los estudiantes establece un tiempo personal, donde predomina una periodización clásica-positivista (cronología y datación). Se establece un alto valor del tiempo de corta duración, con ritmos de cambios asociados a su vida personal y familiar. Las representaciones de periodización se organizan en los sucesos de ciclo vital, situaciones familiares y escolarización.

Un segundo punto, es la relación que se establece con el entorno social y el tiempo personal, lo cual equivale a un 14%. Los participantes relevan las condiciones sociales de su entono y detallan situaciones que suceden más allá de lo individual a través de acontecimientos ocurridos en su entorno, por ejemplo los años de escolarización, períodos laborales y vejez que deberá afrontar.

Un tercer elemento, aunque débil, es la relación entre tiempo personal, entorno social y hechos históricos, equivalente tan solo a un 10%. Los estudiantes dan cuenta de los hechos históricos interrelacionados con su entorno personal y los acontecimientos históricos, demostrando un mayor dominio de la temporalidad.

Gráfico 3. Periodización por medio de relatos de vida (UFRO). Elaboración propia.

Entre las respuestas que valoran el tiempo personal enmarcado en el ciclo vital, destaca: P9[1] (UFRO) *La organizaría por periodos: 1 el periodo de apego correspondiente a la primera fase de la infancia. 2 la infancia donde se comienza a generar los primeros comportamientos autónomos. 3 la adolescencia y juventud de autonomía o independencia forzado y 4 la adultez*. En relación al entorno social enfatizan los periodos en base al a escolarización, ejemplo el P8 (UFRO): *Mi experiencia de vida la clasificaría a partir de la organización escolar, puesto que estuvieron muy bien marcadas en relación a mi desarrollo personal (...), primera etapa de niñez ausente de escolaridad, en segunda (...) periodo de escolarización primaria desde 1 a 4 básico, tercera (...) escolarización desde 5 a 8 básico lo que estaba acompañado de igual manera por el proceso de adolescencia, el cuarto periodo relacionado al liceo y la quinta instancia en relación a la universidad*. Un segundo ejemplo: P4*: 1998: Nacimiento; 2003: Ingresa a Kinder; 2007: Fui rey feo de mi curso; 2008: Ingrese a Quinto Básico; 2009: Ingrese a teatro; 2011: Sali de Octavo de básico; 2012: Ingrese al Instituto Claret (...); 2015: Sali de Cuarto Medio; 2016: Ingrese a la Universidad de La Frontera.*

En síntesis la periodización que manifiestan se relaciona con los operadores temporales de cronología y datación (hechos personales), pero otorgan un valor significativo a los acontecimientos de su entorno.

[1] Una P más un número ordinal simboliza el participante del estudio.

Se observa en menor medida un grupo de participantes que declaman una concepción histórica del tiempo a partir del cambio(s) y la interrelación entre los fenómenos personales, sociales y hechos históricos.

4.2.2. Segundo grupo: estudiantes en formación docente, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)

En comparación con el primer grupo, los estudiantes de la UAB tienen una valoración del tiempo personal de un 54%. La forma en que organizan sus relatos de vida contemplan el tiempo personal en relación al entorno social (30%), mientras que un 9% periodiza su vida en función de los hechos históricos.

Gráfico 4. Periodización por medio de relatos de vida (UAB). Elaboración propia

Los participantes establecen mayores relaciones entre el tiempo personal y social, dentro de sus respuestas destacan: P38 (UAB): *Desde que nací hasta que aprendí a caminar. Desde que aprendí a caminar hasta que me escolaricé. Toda la etapa de escolarización. ESO. Bachillerato. Conocía mi novio con 16 (...) 21. Etapa de universidad.* También consideran importante los cambios reflejados en el desarrollo psico-emocional, por ejemplo P43 (UAB): *Por etapas de unos 3-5 años, caractarizadas por los cambios en los estudios (primaria, secundaria, bachillerato), pero también por mi cambio de personalidad o manera de entender la vida.*

En síntesis los participantes organizan sus relatos de vida a partir de una periodización alternativa y, en menor medida, establecen una periodización combinando procesos amplios de sus vidas, asociados al ciclo vital y sus cambios psicoemocionales. También conjugan elementos de la periodización clásica (secuencia cronológica ya sea de su vida y escolarización) y proponen ciertos cambios de su vida para identificar los acontecimientos del pasado y presente.

En definitiva, el análisis conjunto de la primera cuestión relativa a una propuesta de periodización para la tribu Amondava del Brasil pone de manifiesto que prácticamente una cuarta parte del alumnado utiliza la periodización clásica, siendo especialmente significativa en el alumnado de la Universidad de la Frontera, llegando hasta el 38%.

En segundo lugar un 15% de los encuestados utiliza pautas de la naturaleza para periodizar: estaciones, movimiento de rotación de la Tierra, siendo en este caso mucho más destacado en el caso del alumnado de la UAB (20%). En tercer lugar destaca la estructuración de una periodización vinculada a las actividades laborales, llegando en este caso al 17%. En cuarto lugar es necesario poner de relieve que entre los encuestados de la UAB destaca un modelo de periodización basado en los periodos biológicos (23%), mientras que en el caso de la UFRO esta modalidad no tiene presencia. Finalmente aparecen porcentajes menores correspondientes a periodizaciones vinculadas al arte, a la lengua, a los intercambios y tecnología, en cualquier caso siempre inferior al 5%.

En cuanto a la segunda cuestión, referida al establecimiento de una periodización personal, observamos que más del 60% desarrolla una periodización personal a partir de aspectos correspondientes al ciclo vital o a la familia, siendo 18 puntos superior en el caso de los encuestados de la UFRO. En segundo lugar, casi una cuarta parte utiliza una periodización más amplia vinculada al entorno social: barrio, pueblo, ciudad, región o el país, siendo prácticamente el doble de encuestados de la UFRO que de la UAB que ponen de relieve esta tendencia.

Finalmente, tan solo un 10% del alumnado de ambas universidades establecen relaciones entre el tiempo personal, el entorno social y diversos hechos históricos simultáneos.

5. Conclusiones

Los datos analizados, si bien no permiten ningún tipo de generalización, dado que se trata tan solo de un estudio de caso, ponen de relieve, en primer lugar, que las narrativas de los encuestados, tienen una clara tendencia al establecimiento de modelos de periodización vinculados a los periodos clásicos.

Ello responde, sin lugar a dudas, al tipo de enseñanza recibida a lo largo de su escolarización, con un predominio casi exclusivo de la datación, la cronología y la memorización de los periodos clásicos. Una explicación del fenómeno, es que las nuevas formas de comprensión del Tiempo Histórico no están articuladas a un currículo universitario que contemple la didáctica del metaconcepto, sino más bien hay un tratamiento disciplinar historiográfico.

En segundo lugar, también podemos apreciar una manifiesta dificultad de los encuestados en el establecimiento de relaciones entre los acontecimientos relativos a la propia vida, con los correspondientes a su entorno social y especialmente con hechos históricos desarrollados simultáneamente a éstos.

De lo anterior podemos desprender la necesidad de establecer un currículo temporal que contemple aspectos claves como la idea de cambio, sus ritmos y duración, también la noción del tiempo corto y larga duración. La periodización es indispensable para organizar y secuenciar los procesos históricos y la evolución que tienen las sociedades en su(s) tiempo(s). En este sentido investigar sobre las representaciones temporales nos parece clave para contribuir a la mejora de la enseñanza de la historia, geografía y las ciencias sociales.

Ambas afirmaciones nos permiten, con cautela, poner sobre la mesa la necesidad de potenciar en las aulas de nuestras universidades la comprensión y aplicación de los distintos conceptos temporales, prestando especial atención por su complejidad a la periodización. Ello debería ser así, si queremos formar más eficazmente al futuro profesorado de ciencias sociales e historia, tanto en relación a la temporalidad como en relación a modelos alternativos de enseñanza de la historia más funcional y comprensiva para que nuestros jóvenes puedan hacer frente adecuadamente a los retos de nuestro mundo.

Referencias bibliográficas

Anguera, C. (2012). "*El concepte de future en l'ensenyament de les ciencies socials. Estudis de case n l 'educació secundària*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.

Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiri: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ferro, M. (1991). Visions de l'histoire et périodisation, une typologie. En O. Dumoulin, y R. Valéry (eds.), *Périodes. La construcción du temps historique* (pp. 99-101). París: Editions de l'École des Hautes Etudes en Siences Sociales et Histoire au present.

Jara, M. A. (2010). *Representación y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.

Levine, R. (2006). *Una geografía del tiempo*. Argentina: XXI Editores.

Llusà, J. (2015). *Ensenyar historia des de la contemporaneïtat. Estudi de cas sobre la construcción i aplicación del concepte contemporaneïtat a l 'ESO*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.

Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En P. Benejam, y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: Horsori – ICE/UB.

Pagès, J. (1999). El tiempo histórico. ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. *Aspectos didácticos de ciencias sociales*, 13, 241-278.

Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios… ¿Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En F. Ferraz (org.), *Reflexoes sobre espaço-tempo* (pp. 35-53). El Salvador: UCSAL/Quarteto editora.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *CEDES, 30*(82), 211-309.

Santisteban, A. (2005). Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudi de cas en formació inicial de Mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.

Mattozzi, I. (2002). Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti. En E. Perillo, *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti* (pp. 9-22). Napoli: Tecnodid.

Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En A. Santisteban, y J. Pagès (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 229-247). Madrid: Síntesis.

Segal, A. (1991). Periodisation et didactique: le "moyen âge" comme obstaclé à l'intelligence des origines de l'Occident. En Oliver Dumoulin, y Raphaël Valéry (eds.), *Périodes. La construcción du temps historique* (pp. 106-114). París: Éditions de l'École des Hautes Études en Siences Sociales et Histoire au present.

Parte II

Curriculum y enseñanza de las Ciencias Sociales

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. HACIA UNA ENSEÑANZA BASADA EN LA INDAGACIÓN

Xosé Armas Castro
xose.armas@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela[1]

1. Introducción

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, la investigación en la enseñanza de las ciencias sociales se ha centrado en varios aspectos concebidos de forma independiente[2]. Los estudios se han dirigido mayoritariamente a los currículos, los libros de texto, los profesores y la enseñanza, los estudiantes y el aprendizaje. Estas investigaciones han hecho avanzar de forma significativa el conocimiento de la didáctica de las ciencias sociales, pero los avances han sido menos importantes en el conocimiento riguroso de lo que sucede dentro de las aulas, los cambios y continuidades que se producen en las prácticas de enseñanza, o las direcciones en las que apuntan las innovaciones que pueden promover una educación relevante para las vidas de los estudiantes y socialmente promotora de valores democráticos. Levstik y Tyson (2008), al revisar el estado la investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales, señalan como necesidades fundamentales: conocer mejor lo que sucede en las aulas, orientar la investigación a las necesidades de la práctica y dirigir la enseñanza hacia el desarrollo de la ciudadanía democrática.

---

[1] Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i del MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) y c ofinanciada con fondos FEDER de la Unión Europea.

[2] Una aproximación a las investigaciones sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en diferentes países puede realizarse a partir de los trabajos de Lautier y Allicu-Mary (2008), para Francia; Levstik y Tyson (2008) para los Estados Unidos; y Chapman y Wilschut (2015), para otros países. Algunas actualizaciones recientes para España pueden verse en Prats y Valls (2011), Miralles, Molina, Ortuño (2011), Pagés (2011) y Estepa (2009).

Esta intervención tratará de responder a tres preguntas: ¿De qué manera la investigación puede esclarecer la práctica de la enseñanza? ¿Cuáles son las temáticas que ha abordado esta investigación? ¿En qué direcciones apuntan las innovaciones más relevantes? Estas preguntas intentarán responderse a partir de los estudios de las últimas décadas, incluidos los trabajos desarrollados en el Grupo de Investigación *RODA* con sede en la Universidad de Santiago de Compostela[3]. Por razones de espacio y preferencia, se utilizarán sobre todo ejemplos de la enseñanza de la historia

2. Investigar la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales

Las investigaciones destinadas a esclarecer lo que ocurre en el interior de las aulas cuando se enseña y se aprende historia y ciencias sociales han sido poco frecuentes. Los motivos fueron, tanto las dificultades de los investigadores para acceder a las aulas, como el escaso desarrollo de modelos de interpretación de la práctica profesional. En las dos últimas décadas se han llevado a cabo investigaciones en España que, utilizando metodologías como la observación, el estudio de caso o los grupos focales, han hecho avanzar el conocimiento sobre lo que sucede en las aulas (Ávila, 2001; Merchán, 2005; Santisteban, 2005; Martínez Valcárcel et al., 2006; Cuenca, 2010; Sáiz, 2015). Estas investigaciones tratan de describir e interpretar la enseñanza una práctica social compleja mediada, no solo por el currículo oficial o el pensamiento pedagógico de los docentes, sino también por el contexto escolar y por ese conglomerado de ideas, supuestos, rutinas y prácticas tanto de carácter expreso como tácito que conforman lo que se denomina *código disciplinar* (Cuesta, 2002).

Los resultados de estos trabajos vienen a demostrar que en las aulas de historia y ciencias sociales existe una variedad de prácticas –unas más tradicionales y otras más innovadoras– si bien el conjunto aparece dominado por las prácticas tradicionales cuyos pilares son la lección magistral, el libro de texto y el examen de carácter memorístico (Merchán, 2002; Miralles y Martínez, 2008). En bachillerato y en menor medida en la ESO las clases son fundamentalmente expositivas, siendo las actividades más frecuentes la lección magistral, el dictado de apuntes, la lectura del libro de texto y la formulación de preguntas al alumnado; otras actividades que otorgan un

[3] El Grupo de Investigación RODA, con sede en la Universidad de Santiago, está formado por investigadores de diferentes áreas de las didácticas aplicadas, dentro de él se incluye el grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

mayor protagonismo a los estudiantes y a la construcción de un conocimiento compartido ocupan un espacio muy reducido. Este modelo resulta económico y tal vez eficaz para el cumplimiento de unos temarios saturados de contenidos y para mantener el orden en las aulas, dos preocupaciones que parecen dominar la actividad docente (Barton y Levstik, 2004; Merchán, 2005).

En educación infantil y primaria, una mejor formación pedagógica de los maestros y una menor presión curricular facilitan estrategias de enseñanza encaminadas a promover un papel más activo del alumnado y el desarrollo de metodologías más innovadoras como el trabajo por proyectos, los grupos cooperativos, la resolución de problemas o el aprendizaje en servicio (Pozuelos y Rodríguez, 2008; Miralles y Rivero, 2012). Dos son los obstáculos más importantes para el desarrollo de experiencias innovadoras en estos niveles educativos. En primer lugar, la escasa presencia de los contenidos históricos, geográficos y sociales en los currículos de educación infantil y primaria frente al protagonismo de los de carácter lingüístico, matemático y expresivo. En segundo lugar, el déficit de formación didáctico-disciplinar de los maestros y maestras en el ámbito de las ciencias sociales que los sitúa en una posición de debilidad para fundamentar las experiencias innovadoras.

Esta tendencia general a la permanencia de las prácticas tradicionales en las aulas se ha visto reforzada por las reformas educativas desde finales de la década de 1990, encaminadas a recuperar los conocimientos disciplinares tradicionales y a establecer estándares de aprendizaje centrados en conocimientos observables y evaluables. Estas tendencias hegemónicas han dado como resultado un estancamiento de las prácticas innovadoras en las aulas de ciencias sociales (Prats y Valls, 2011), pero no su desaparición.

2. Los temas de la investigación sobre la enseñanza

Las investigaciones que han tratado de esclarecer las prácticas de la enseñanza de las ciencias sociales en España se han ocupado de a) las finalidades de la enseñanza; b) los contenidos que se abordan en las aulas; c) las metodologías y recursos de enseñanza; d) los manuales escolares; e) la evaluación. Esta intervención se ocupará de los tres primeros presentando algunos resultados de la investigación en las últimas décadas.

2.1. Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales

Barton y Levstik (2004) son concluyentes a la hora de señalar a las finalidades o intenciones que guían la enseñanza de la historia como el factor que más influye en las prácticas de enseñanza y en su mejora:

> Our review of the available evidence suggest that (...) Neither teachers' knowledge of history –including its interpretative nature– nor their knowledge of how to represent content to learners has a decisive impact on classroom practice (...) If we want to change teachers' practices, we must change the purposes that guide those practices (p. 258).

Desde el siglo XIX y durante buena parte del XX, la finalidad de la presencia de la historia y las ciencias sociales en los sistemas escolares fue la contribución a crear identidades nacionales (Carretero, Asensio, y Rodríguez Moneo, 2013). Si bien estos propósitos comenzaron a ser discutidos desde finales del siglo XIX, no fue hasta los años 1970 cuando en Europa y en Norteamérica se articularon nuevas racionalidades. Tres han sido las aportaciones clave (Seixas, 2017):

a) *El pensamiento histórico y los conceptos de segundo orden*. Las aportaciones procedentes de Inglaterra contribuyeron a ampliar de forma decisiva las funciones de la enseñanza de la historia al añadir el desarrollo de las destrezas propias del trabajo del historiador (*historical thinking*) o conceptos de segundo orden (Lee y Ashby, 2000). Este enfoque centrado en las disciplinas como forma de conocimiento ejerció una fuerte influencia en las reformas de finales del siglo XX.

b) *La conciencia histórica y la comprensión del presente*. Desde el ámbito de la filosofía y la didáctica de la historia en Alemania, se introduce el concepto de *conciencia histórica* (Rüsen, 2004) que supuso varias novedades. Por una parte, la historia permite establecer relaciones complejas entre pasado, presente y futuro, introduciendo una orientación temporal para la vida diaria de las personas; por otra, se traduce en narrativas históricas que implican una función moral.

c) *Dimensión ética y ciudadanía democrática*. Las aportaciones procedentes de los Estados Unidos prestan atención preferente a la contribución de los *social studies* al desarrollo de la ciudadanía crítica y la democracia participativa (Barton y Levstik, 2004). Finalmente, desde Canadá, Peter Seixas y sus colaboradores (Seixas y Morton, 2013; Levesque, 2008) han contribuido a la definición de los conceptos que

articulan el pensamiento histórico (*historical thinking*) y al desarrollo del concepto de *conciencia histórica* (Seixas, 2004).

En España, tanto en los documentos curriculares como en los discursos de los profesores, se han ido adoptando las nuevas finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales: la utilidad para el presente, el desarrollo de destrezas del pensamiento histórico y social, y la contribución a la construcción de la ciudadanía democrática. Sin embargo, los estudios han mostrado que existe una notable distancia entre los discursos legitimadores de las disciplinas y las prácticas de enseñanza (Merchán, 2002).

La novedad curricular más importante en España en las dos últimas décadas ha sido la introducción de las competencias básicas como aprendizajes funcionales a desarrollar en las diferentes áreas y materias, pero los actuales currículos de la LOMCE no parecen haber aprovechado la herramienta de las competencias para promover una enseñanza de las ciencias sociales orientada al desarrollo de las competencias sociales, históricas y geográficas de los estudiantes, sino más bien a establecer una cantidad inabarcable de contenidos y estándares de aprendizaje que solo pueden producir una educación memorística, superficial y poco vinculada con los intereses y la vida de los estudiantes (López Facal, 2014; Parra, Colomer y Sáiz, 2015).

2.2. Los contenidos de la enseñanza

Los contenidos curriculares de historia y ciencias sociales han producido encendidos debates tanto en España como en los países de nuestro entorno (Evans, 2004), en los que con frecuencia se cae la simplificación de pretender mejorar la enseñanza cambiando simplemente los contenidos curriculares.

En el ámbito de las ciencias sociales se acostumbra a diferenciar los contenidos substantivos, que hacen referencia a hechos, procesos, conceptos y teorías elaborados por las disciplinas, y los conceptos de segundo orden que se refieren a los métodos y procedimientos de tratamiento de las fuentes, explicación e interpretación que utilizan las disciplinas sociales. La evolución de los contenidos de enseñanza en los currículos españoles desde la década de 1990 (LOGSE) hasta la actualidad (LOMCE) pone de manifiesto una orientación progresiva hacia contenidos tradicionales desde el punto de vista disciplinar, socialmente conservadores y educativamente memorísticos, mientras los conceptos de segundo orden y el desarrollo de valores cívicos y democráticos han perdido peso (Gómez y Miralles, 2017).

Por otra parte, el análisis de las prácticas de enseñanza pone de manifiesto que los contenidos que ocupan mayor espacio en las aulas de ciencias sociales son los referidos a las historias nacionales, es decir, contenidos derivados de la historia política, acontecimientos y grandes etapas, que dejan poco lugar a temáticas procedentes de la historia social y cultural o de la *world history* que pueden contribuir a una educación orientada al desarrollo del pensamiento histórico y a la formación de una ciudadanía crítica. Esta orientación dominante en la enseñanza de la historia no ha impedido que en las últimas décadas el profesorado haya ido prestando más atención a los conceptos de segundo orden o a las competencias históricas (Cercadillo, 2015; López Facal, Miralles, Prats y Gómez, 2017), al mismo tiempo que nuevas temáticas, como las mujeres, la interculturalidad, los problemas socioambientales, la memoria histórica y los temas controvertidos han ido ganando espacio lentamente en las aulas. Algo similar sucede en la enseñanza de la geografía donde las competencias geográficas comienzan a recibir más atención por parte del profesorado (Oller, Villanueva, 2007; Souto, 2013).

2.3. Las metodologías de enseñanza

Los estudios empíricos sobre las prácticas de enseñanza en las aulas de historia y ciencias sociales indican que los profesores están ocupados fundamentalmente de dos tipos de tareas: cumplir los contenidos prescritos en el currículum y mantener el orden en las aulas (Barton y Levstik, 2004). Al lado de estas dos preocupaciones, otras como motivar a los estudiantes, facilitar una comprensión más profunda de los contenidos, o desarrollar valores de la ciudadanía democrática ocupan un lugar secundario; hasta el punto de que algunas actividades mejor recibidas por los estudiantes como el trabajo con fuentes, los debates, las salidas escolares o las simulaciones pueden ser vistas como obstáculos.

Los trabajos que han analizado las estrategias de enseñanza utilizadas en las aulas (Quinquer, 2004; Miralles y Martínez, 2008) han desvelado que los métodos expositivos centrados en las explicaciones de los profesores, completadas con la lectura del libro de texto, el dictado de apuntes, el uso de esquemas en la pizarra (analógica o digital), las preguntas dirigidas a los estudiantes y la realización de algunos ejercicios sobre textos, mapas o imágenes son las actividades que ocupan la mayor parte del tiempo. El motivo del éxito de estos modelos es que resultan económicos y eficaces para el cumplimiento de los objetivos de cobertura y control. Aunque estos

métodos expositivos pueden mejorarse promoviendo la participación del alumnado, producen un aprendizaje memorístico, superficial y estereotipado, ya que no dejan lugar a la interrogación, la expresión de puntos de vista, el contraste de fuentes de información o la obtención de resultados compartidos.

Frente a estas prácticas mayoritarias, los métodos interactivos, como los estudios de caso, las investigaciones, la resolución de problemas, los proyectos, los trabajos cooperativos, etc. tienen en común la utilización de la indagación como estrategia de enseñanza. Parten de un problema o de un interrogante que se pretende resolver, para lo cual es necesario formular preguntas, consultar información variada, contrastar puntos de vista y llegar a resultados compartidos. Estas estrategias producen aprendizajes más profundos y complejos, facilitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico y social, desarrollan la empatía hacia los demás y hacia otras culturas, y promueven el ejercicio del pensamiento crítico y la ciudadanía democrática (Quinquer, 2004, Barton y Levstik, 2004).

Dentro de este breve panorama de la investigación en didáctica de las ciencias sociales, el Grupo de Investigación *RODA* se ha ocupado, en el campo de la didáctica de las ciencias sociales de dos grandes aspectos (Armas, López Facal, Rodríguez Lestegás, 2017):

- Competencias históricas, narrativas nacionales y ciudadanía. La educación histórica de estudiantes y profesores en formación (Sáiz y López Facal, 2016; Armas, Moreira, Prego, 2017).
- Patrimonio, paisaje e identidad ciudadana. La educación patrimonial en los contextos escolar y social (Domínguez y López Facal, 2016; Castro y López Facal, 2017).

Estas líneas de trabajo tratan de integrar investigación e innovación, educación histórica los estudiantes y formación del profesorado, estableciendo procesos de colaboración con centros escolares, instituciones e iniciativas sociales. Cabe destacar, en este sentido, la colaboración con el *Proxecto Terra* promovido por el Colegio de Arquitectos de Galicia para mejorar la educación territorial y patrimonial de los escolares y la población en general.

3. ¿Qué innovaciones aparecen como más relevantes?

En el panorama de la enseñanza de las ciencias sociales que hemos trazado, en el que dominan las prácticas tradicionales, existen espacios de resistencia e innovación habitados por profesores que, de forma individual o

grupal, han contribuido a transformar las prácticas tradicionales y a promover una educación conectada con los problemas sociales y que resulte relevante para la vida de los estudiantes. De forma breve vamos a señalar tres direcciones en las que apuntan las innovaciones recientes (López Facal, Miralles, Prats, Gómez, 2017; Souto, 2013; Oller y Villanueva, 2007).

a) *Problemas relevantes y ciudadanía democrática*. Algunas temáticas socialmente relevantes, con escasa presencia en los currículos oficiales, pueden contribuir a conectar la educación con los problemas sociales actuales, proporcionar una visión crítica de las desigualdades y promover una ciudadanía democrática. Algunos ejemplos de estas nuevas temáticas pueden ser las migraciones globales y la creciente multiculturalidad de las sociedades; sus finalidades son educar en la diversidad cultural, el reconocimiento de los otros y los valores democráticos (Deusdad, 2010; Muñiz y Viveiro, 2016). También debemos señalar aquí los trabajos que tratan de acabar con la invisibilidad, la discriminación y las desigualdades que afectan a las mujeres en las ciencias sociales (Fernández Valencia, 2004; Sant y Pagés, 2011). Dentro de este ámbito integramos también los trabajos sobre las crisis económicas y sociales (Souto y López Facal, 2016) o las propuestas sobre la educación para la ciudadanía y la participación (de Alba, García Pérez, Santisteban, 2012; Armas, López Facal, 2012; Fuentes, Sabido, Albert, 2017).

b) *Las competencias y el pensamiento histórico y geográfico*. Una segunda línea que ha guiado innovaciones de los últimos años ha sido la identificación de las competencias del pensamiento histórico, geográfico y social y las formas en que pueden desarrollarse y evaluarse. Algunos trabajos se han centrado en identificar los componentes de la competencia social y ciudadana (Pagès, 2009), las competencias históricas (López, Miralles, Prats, Gómez, 2017) o geográficas (Souto 2011; Blay, 2013) y las formas de evaluarlas (Canals, 2009; Miralles, Gómez, Monteagudo, 2012). Resultan especialmente útiles algunos trabajos que ofrecen actividades diseñadas para enseñar y evaluar las competencias del pensamiento histórico (Domínguez Castillo, 2015) o los que analizan el valor que otorgan los profesores a las competencias geográficas (Oller, Villanueva, 2007).

c) *Los cambios metodológicos y las TIC*. Las innovaciones ha incidido también en los cambios metodológicos, tratando de superar los

métodos expositivos y avanzar hacia la indagación, la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico. En el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales, autores de referencia proponen utilizar la investigación como estrategia didáctica para promover el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes (Levstik y Barton, 2011). En España algunas propuestas han insistido en el uso de fuentes escritas, imágenes y artefactos para enseñar a p ensar históricamente y a r eflexionar sobre acontecimientos y procesos históricos y sociales (Tribó, 2005; Pantoja, 2010; Prieto, Gómez, y Miralles, 2013). En la misma dirección de promover la investigación y el desarrollo del pensamiento histórico apuntan las propuestas centradas en la resolución de problemas o el aprendizaje basado en proyectos (del Moral y Sobrino, 2016) y el estudio de casos (Prats, 2005). Para terminar, un aspecto que está adquiriendo un auge importante en la innovación de la enseñanza de las ciencias sociales es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Los materiales multimedia (Rivero, 2011), las recreaciones virtuales y las realidades aumentadas (López-Menchero, Ramiro, 2015), la gamificación (Rivero et al., 2017), los videojuegos (Cuenca, Martín, y Estepa, 2011) y el uso de blogs (Sobrino, 2013) en las aulas de ciencias sociales están abriendo caminos que seguramente encontrarán un amplio desarrollo en el futuro.

Referencias bibliográficas

Armas, X., y López Facal, R. (2012). Ciencia sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, 84-91.

Armas, X., Moreira, A. I., y Prego, S. (2017). As narrativas históricas dos estudantes. Unha ferramenta clave nas aulas de historia. *Revista Galega de Educación*, 69, 32-36.

Armas, X., López Facal, R., Rodríguez Lestegás, F. (coords.). (2017). Ciencias sociais para o ben común. Monográfico de *Revista Galega de Educación*, 69, 6-44.

Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Blay, M. (2013). Desarrollo de competencias básicas y enseñanza de la geografía en la ESO. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 17-28.

Canals, R. (2009). La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria. *Aula de innovación educativa*, 187, 16-21.

Carretero, M., Asensio, M., y Rodríguez-Moneo, M. (eds.). (2013). *History education and the construction of national identities*. Charlotte: Information Age Publishing.

Castro, B., y López Facal, R. (2017). ¿Almacenar o construir memoria? La educación patrimonial y el pensamiento crítico. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 24, 51-58.

Cercadillo, L. (2015). Teachers Teaching History in Spain: Aims, Perceptions and Practices on Second-Orden Concepts. En A. Chapman, y A. Wilschut (eds.). *Joined-up history: new directions in history education research* (pp. 115-136). Charlotte: Information Age Publishing

Chapman, A., y Wilschut, A. (eds.). (2015). *Joined-up history: new directions in history education research*. Charlotte: Information Age Publishing.

Cuenca, J. M. (2010). El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Huelva: Universidad de Huelva. (Tesis doctoral).

Cuenca, J. M., Martín, M., y Estepa, J. (2011). Historia y videojuegos. Una propuesta de trabajo para el aula de 1º de ESO. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 64-73.

Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 27-41.

De Alba, N., García Pérez, F., y Santisteban, A. (eds.) (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: AUPDCS/Díada.

Del Moral, C., Sobrino, D., et al. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en ciencias sociales. Monografía de *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 4-41

Deusdad, B. (2010). La educación intercultural en las aulas de ciencias sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 29-40

Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

Domínguez, A., y López Facal, R. (2016). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-109.

Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69, 19-30.

Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.

Fuentes, C., Sabido, J., y Albert, J. M. (2017). Educación para la ciudadanía. Experiencias didácticas. En R. López, P. Miralles, y J. Prats (dirs.), C. Gómez (coord.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 87-104). Barcelona: Graó.

Gómez, C. J., y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex.

Lautier, N., y Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire, *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.

Lee, P., y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas, y S. Wineburg (eds.). (2000). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 199-222). New York: New York University Press.

Levesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.

Levstik, L., y Tyson, C. A. (eds.). (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge.

Levstik, L., y Barton, K. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Londos/New York: Routledge.

López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, *94*(2), 273-285.

Lopez Facal, R., Miralles, P., y Prats, J. (dirs.), Gómez Carrasco (coord.). (2017). *Enseñanza de la historia y competencias básicas*. Barcelona: Graó.

López Menchero, V. M., y Ramiro, R. (2015). La arqueología virtual como recurso para la comprensión del paisaje cultural. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81, 41-44.

Martínez Valcárcel, N., et al. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los

recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 55-71.

Merchan, J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54.

Merchán, F. J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.

Miralles, P., y Martínez, N. (2008). La fase de desarrollo de la clase de historia en el bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, *46*(1), 1-10.

Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, *29*(1), 149-174.

Miralles, P., y Rivero, M. P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *15*(1), 81-90.

Miralles, P., Gómez, C., y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Investigación en la escuela*, 78, 19-30.

Muñiz, A., y Viveiro, S. (2016). Emigrando entre mares. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 84, 25-30.

Oller, M., y Villanueva, M. (2007). Enseñar geografía en la educación secundaria: nuevos objetivos, nuevas competencias. Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 159-168.

Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 7-11.

Pagès, J. (2011). Las relaciones entre investigación y práctica en la enseñanza de la Historia. En R. López Facal, L. Velasco, V. Santidrián, y X. Armas (eds.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 123-146). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago.

Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo*, 9, 179-194.

Parra, D., Colomer, J. C., y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE Educación infantil y primaria. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 8-14.

Pozuelos, F. J., y Rodríguez, F. P. (2008). Trabajando por proyecto en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la escuela*, 66, 5-27.

Prats, J. (2005). Estudios de caso único como método para el aprendizaje de los conceptos históricos y sociales. *Cuaderns digitals. Monografia sobre Ciencias Sociales*. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php.

Prats, J., y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.

Prieto, J. A, Gómez, C. J., y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío. History and History Teaching*, 39.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.

Rivero, P. (2011). Un estudio sobre la efectividad de la multimedia expositiva para el aprendizaje de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 45-50.

Rivero, P., et al. (2017). Procesos de gamificación en el aula de ciencias sociales. Monografía de *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 4-44.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciouenss: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En P. Seixas (ed.). *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.

Sáiz, J. (2015). Educación histórica y narrativa nacional. Valencia: Universidad de Valencia (Tesis doctoral).

Sáiz, J., y López Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118-141.

Sant, E., y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de La historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.

Santisteban, A. (2005). Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials. Barcelona: UAB. (Tesis doctoral)

Santisteban, A., y Pagès, J. (coords.). (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.

Seixas, P. (ed.). (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.

Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

Sobrino, D. (2013). El trabajo con blogs en Ciencias Sociales, Geografía e Historia". *Clio. History and History Teaching*, 39.

Souto, X. M. (2011). Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Anekumene*, 1, 15-47.

Souto, X. M. (2013). Investigación e innovación educativa: el caso de la geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVII, 459. Disponible en: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-459.htm.

Souto, X. M., y López Facal, R. (2016). ¿Es la crisis un c ontenido educativo de geografía e historia? *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 84, 7-13.

Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE-Horsori.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

LA GEOGRAFÍA EN EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES O EL MITO DEL ETERNO RETORNO. APOLOGÍA DE LA NEOGEOGRAFÍA ESCOLAR

Rafael de Miguel González
rafaelmg@unizar.es
Universidad de Zaragoza

1. Rompiendo el eterno retorno: enfoques clave de la educación geográfica actual

Una vez revisados en trabajos previos diversos currículos y publicaciones acerca de la geografía escolar (De Miguel, 2012a; 2014a, 2015; 2017) procedemos a elaborar una propuesta de seis ejes de contenidos curriculares que deben ser tenidos en cuenta a la hora de reivindicar un nuevo modelo de educación geográfica en España, adecuado al nuevo modelo de formación docente, tanto inicial como continua, así como a la permanente y necesaria innovación educativa en nuestras aulas. Esta apología de la nueva geografía escolar pasa por seis enfoques clave relativos esencialmente a los contenidos. No obstante, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, suelen identificarse dos tendencias en el análisis de la innovación educativa: "la de quienes ponen el énfasis en los mecanismos de aprendizaje y la de quienes ponen en primer plano las finalidades y la necesidad de seleccionar los contenidos" (López Facal y Valls, 2011).

Si en un anterior trabajo (De Miguel, 2016a) nos centrábamos en el cómo enseñar, en este apartado desarrollamos unos bloques de contenidos esenciales para implantar nuevos estilos de aprendizaje basados en el qué enseñar, en hacer una geografía más actualizada, más moderna, más cercana a la realidad social y personal y, en consecuencia, más atractiva a los alumnos. Dicho esto, es preciso remarcar que la renovación de la educación geográfica debe realizarse en ambos aspectos a la vez, simultáneamente y en paralelo, en los métodos de enseñanza y aprendizaje y en el currículo. Es por ello que no es casualidad que el sexto de estos ejes temáticos de la nueva didáctica de la geografía sea el de la educación geográfica digital.

2. Educación geográfica para el desarrollo sostenible

La Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica de 2007[1], pero también la última de 2016, ha subrayado la importancia educativa de enseñar el equilibrio del ecosistema mundial conformado por los subsistemas naturales y los subsistemas humanos. El texto declarativo Declaración no se centra exclusivamente en la educación ambiental, sino que recoge igualmente los otros dos pilares de la sostenibilidad, la económica y la social. Y se detiene en definir competencias geográficas curriculares (conocimientos, habilidades, actitudes y valores)[2] e interdisciplinares a adquirir en el proceso educativo para mejorar el desarrollo sostenible: habilidades de comunicación y razonamiento, análisis de problemas espaciales y búsqueda de soluciones, dimensión ética de la sostenibilidad, comprender su relación con la mejora de la calidad de vida, definición de criterios (tanto temáticos como geográficos) para mejorar el currículo de geografía y su enseñanza desde el paradigma de la sostenibilidad, importancia de las Tecnología de Información Geográfica, etc.

Esta complejidad de la educación geográfica para el desarrollo sostenible ha sido analizada ampliamente en autores como Granados (2010) o Araya (2005), quienes han definido objetivos, contenidos, principios didácticos, modelos didácticos y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del desarrollo sostenible. Entre ellos es preciso recordar la importancia que tiene el propio concepto espacial y social del desarrollo, desde su escala global –léase el propio índice de desarrollo humano de las Naciones Unidas- hasta su escala local y la participación ciudadana en el desarrollo. En una España urbana, cuya concentración metropolitana es cada vez mayor (De Miguel 2012b)[3] , tampoco se puede olvidar el desarrollo local en el ámbito rural, que supone cerca del 90% del territorio español, y que acoge a miles de colegios e institutos en donde la percepción de los alumnos de su entorno inmediato es diferente a los alumnos que viven en las ciudades. Y que está sometida a

[1] La principal referencia institucional de la Declaración fue la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014).

[2] Los conocimientos y los procedimientos son inseparables de los contenidos actitudinales, único aspecto repetido en los diferentes currículos de secundaria: valoración del patrimonio natural, toma de conciencia de los problemas ambientales para contribuir al desarrollo sostenible.

[3] Las ocho principales áreas metropolitanas concentran el 36% de la población española en el 2'6% de la superficie nacional; y las ochenta y cinco áreas urbanas españolas suponen el 70% de la población en el 9'6% de la superficie.

retos espaciales particulares: mayor grado de envejecimiento, despoblación, actividad económica, etc. Finalmente, tampoco se puede descartar que la didáctica del paisaje constituye un elemento central de la educación geográfica para el desarrollo sostenible (Liceras, 2013).

3. Educación geográfica para el cambio climático

Dentro del enfoque anterior destaca uno especialmente por haberse constituido en uno de los retos esenciales para el futuro de la humanidad: el cambio climático. El citado Acuerdo de París de 2015 ya destaca la importancia de la educación, la formación y la sensibilización como factores esenciales para conseguir los objetivos del Acuerdo. Previamente, la propia Declaración Internacional 1992 ya había recogido de forma pionera el reto de la educación geográfica para el cambio climático, al igual que la declaración posterior de 2007 sobre educación geográfica para el desarrollo sostenible.

La enorme cantidad de recursos, mapas, datos e información en los medios o Internet hace que este enfoque requiera de una sistematización didáctica, tal y como ha realizado Hung (2014): los contenidos curriculares básicos de educación geográfica en cambio climático, los conocimientos previos de los alumnos, el conocimiento real de los profesores sobre este tema (así como la necesidad de formación específica), la evaluación de los aprendizajes, etc.

Las recientes imágenes de las NASA nos confirman la importancia de cuestiones que nos afectan como sociedad, y de las que los futuros ciudadanos no pueden quedarse al margen: la distribución del fitoplancton, del oxígeno, del dióxido de carbono, el incremento de la temperatura global y sus consecuencias directas (el deshielo de los glaciares, la elevación del nivel del mar, el impacto sobre los asentamientos humanos en el litoral), la evolución las selvas ecuatoriales, los fenómenos meteorológicos extremos (huracanes, tormentas tropicales, olas de calor o de frío), el incremento de la sequía, etc. son contenidos curriculares mucho más importantes que el mero hecho de aprender a dibujar líneas y puntos en un climograma.

Por su parte el currículo de la LOMCE en Secundaria, recoge como antepenúltimo estándar de aprendizaje de la materia de Geografía e Historia lo siguiente: "Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico". Además de situarlo al final de la etapa, y en un bloque de contenido desustanciado "relación entre pasado-presente-futuro" (el enunciado del contenido es idéntico al del bloque", la redacción no

puede ser más desafortunada en el fondo y en la forma: los beneficios del cambio climático son mínimos (y especialmente empresariales) en relación a los perjuicios; el deshielo del Báltico no es tan importante para el cambio climático como el deshielo del Ártico. Queremos entender que se trata de una errata producto del escaso interés del prescriptor curricular. Pero el propio planeta Tierra, y la educación geográfica para el cambio climático, se merecen –al igual que profesores y alumnos de ciencias sociales- mejor trato curricular que el recibido en dicho estándar de aprendizaje.

4. Educación geográfica para la comprensión global

En 1974, la UNESCO aprobó la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión Internacional, la Cooperación y la Paz, y la Educación relativa a l os Derechos Humanos y Libertades Fundamentales. Este documento recomendaba incluir, dentro de los principios rectores de la política educativa, la dimensión internacional de los procesos de formación de las personas, en todos los niveles de aprendizaje y escolarización, para desarrollar sus conocimientos, capacidades y actitudes en estos grandes temas. Para ello, la propia UNESCO situaba a la geografía –junto a la historia- como una disciplina escolar estratégica para el logro de sus ideales. Estas cuestiones sirvieron de base para la redacción de la segunda declaración de la Unión Geográfica Internacional. La Declaración Internacional sobre la Educación Geográfica para la Diversidad Cultural, del año 2000, necesidad de incorporar la educación para la tolerancia y la interculturalidad en el contexto de los educandos, en un mundo cada vez más globalizado que paradójicamente provoca una mayor reivindicación de la identidad local.

De esta manera, la propia UNESCO ha entendido que el respeto a la diversidad cultural debe ser compatible, ya no sólo en un s istema de relaciones bilaterales, sino multilaterales debido a la creciente interdependencia de unas partes del mundo con otras. De ahí el cambio de enfoque: de comprensión internacional a comprensión global. Y la comprensión global requiere de una ciudadanía activa específica. La propia UNESCO ha impulsado, por consiguiente, el programa de Educación para la Ciudadanía Global, que debería ser igualmente un eje curricular central en la enseñanza de las ciencias sociales, tal y como se reiteró en el Simposio de 2016, de la Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.

En lo que respecta a la educación geográfica, diversas instituciones encabezadas por la Unión Geográfica Internacional proclamaron que 2016

era el Año Internacional de la Comprensión Global, destacando la necesidad de potenciar el conocimiento de la diversidad social, de los sistemas terrestres y de los procesos globales, para fomentar hábitos locales sostenibles. En el seno de la Comisión de Educación Geográfica hemos impulsado un libro (De Miguel, Bednarz y Demirci, 2018) que recoge las experiencias y métodos para aplicar la comprensión global a la educación geográfica. Entre otras, interesantes experiencias de educación global, o de educación en responsabilidad global, a pesar de las reivindicaciones antes citadas de Standish.

5. Cuestiones espacialmente vivas y problemas territoriales relevantes

Por analogía de los conceptos utilizados en didáctica de las ciencias sociales, cuestiones socialmente vivas y problemas sociales relevantes, proponemos reformularlos desde la perspectiva propia de la educación geográfica. De este modo consideramos que un currículo renovado de geografía debería abordarse desde cuestiones espacialmente vivas y de problemas territoriales relevantes, que constituyen la actualidad social del mundo actual más inmediato, desde una perspectiva geográfica, y que permiten desarrollar estrategias de enseñanza basadas en conceptos claves, en aprendizaje basado en problemas, etc.

La iniciativa *Geocube* desarrollada por el proyecto Herodot, liderados ambos por EUROGEO, partió de una amplia encuesta a la comunidad social de geógrafos europeos para que definieran los temas que les interesan a ellos, no tanto desde la investigación científica, sino desde la divulgación del conocimiento geográfico. Con las respuestas se organizó, a modo de juego de mesa, un tablero geográfico organizado en seis grandes ejes (uno por cada lado del dado), y cada uno de ellos a su vez dividido en nueve temas. De esta manera, *Geocube* ha supuesto una verdadera renovación en la organización de los contenidos geográficos escolares. O lo que es lo mismo, en la configuración de un currículo a partir de cuestiones espacialmente vivas y de problemas territoriales relevantes, que resulten de mayor interés para el alumno que la mera sucesión de temas disciplinares. Así cuestiones de absoluta vigencia e inmediatez, igualmente aplicables a la escala local o global, pueden ser tratados en el aula: el crecimiento vegetativo negativo en España, la crisis de los refugiados en Europa, etc. que siempre tendrán difícil reconocimiento en un currículo oficial cerrado e inmóvil.

Por último, el subcomité británico de la Comisión de Educación geográfica publicó un breve documento en 2007 en donde recomendaba

prestar más atención a las dimensiones personal y ética de la geografía. Por su parte, el trabajo sobre "las otras geografías" coincide en señalar una parte de las realidades socioespaciales más actuales son escasamente estudiadas por su invisibilidad, por su dificultad, o por su conflictividad (Nogué y Romero, 2007). Esto nos lleva a definir una serie de contenidos curriculares esenciales para el desarrollo de una educación geográfica comprometida con la enseñanza de cuestiones espacialmente vivas: -la Geografía de las desigualdades, la Geografía de la injusticia social, la Geografía de los olvidados, la Geografía de género, la Geografía del hambre, de las epidemias, de las guerras, la Geografía "virtual" de los flujos ilegales -personas, capitales, drogas, armas-, la Geografía del crimen, del miedo, del terror, la Geografía del poder, la Geografía de la paz, las libertades democráticas, y los derechos humanos, o la Geografía de la felicidad.

6. Ciudad y ciudadanía espacial inteligente

La ciudad es el espacio contemporáneo por excelencia, el ámbito donde se concentran la mayor parte de los habitantes del planeta, pero también el territorio que mayores retos sociales plantea a la humanidad en el futuro. La citada Nueva Agenda Urbana plantea los modos de construir ciudades más equitativas y sostenibles. Pero también la ciudad es el lugar en el que habitan la mayoría de nuestros alumnos de geografía en España, el laboratorio perfecto en el que poder desarrollar trabajo de campo y un aprendizaje social a partir de una fuente tan directa como es el espacio urbano. La ciudad constituye asimismo –junto con el paisaje- el principal depósito de la producción material de la historia de una sociedad, acumulando un importantísimo patrimonio. Y en consecuencia, el principal nexo de convergencia de las tres principales disciplinas escolares de nuestra especialidad didáctica –geografía, historia e historia del arte-, en el que los alumnos pueden adquirir una verdadera comprensión de la transversalidad de las ciencias sociales. Los mapas mentales como reflejo de la percepción del espacio urbano, pero sobre todo reflejo de las ideas adquiridas por los alumnos (García Pérez, 2003), siguen siendo un recurso didáctico de primer orden en la enseñanza de las ciencias sociales, a lo largo de todas las etapas educativas.

Al margen de seguir reiterando la importancia de una didáctica del medio urbano –y de una didáctica del espacio público-, un currículo geográfico renovado no puede permanecer al margen de la implantación de las nuevas tecnologías en la planificación, gestión y uso diario de las

infraestructuras y servicios urbanos. Las *Smart cities* o ciudades inteligentes se han convertido en uno de los principales paradigmas del urbanismo contemporáneo y la enseñanza de las ciudades en clase de geografía debe integrar estos contenidos. Entre otras cuestiones, porque la democratización de las tecnologías de la información y redes sociales permite un incremento de la participación ciudadana en la toma de decisiones sobre el espacio urbano local. Así, el proyecto europeo SPACIT (Gryl et al., 2010) ha incidido en la formación en tecnologías de la geoinformación como factor esencial para la educación en una ciudadanía espacial activa.

Es por ello que planteamos que deben abordarse proyectos curriculares basados en que los alumnos adquieran la competencia en ciudadanía espacial inteligente, haciendo un uso -responsable, solidario y comprometido con su espacio de vida diaria- de las nuevas tecnologías de información geográfica y participación social, que mejore sus sentimientos de identidad con la ciudad en la que viven y de apropiación con su espacio urbano, construido (*urbs*) y social (*urbanitas*). Un ejemplo de ello es el proyecto que realizamos con los datos del sistema de bicicletas públicas (incluyendo carriles bicis y datos de las estaciones de bicis en tiempo real) en la ciudad de Zaragoza, con alumnos de tercero de la ESO, y recogido en el Atlas Digital Escolar.

7. Educación geográfica digital. La revolución de la geoinformación

La neogeografía escolar también supone que la abrumadora disponibilidad de recursos geográficos y cartográficos en la web 2.0, deben ser utilizados como recursos didácticos en la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en la educación primaria y secundaria. Si Internet ha cambiado el mundo, ha cambiado la propia producción, intercambio y difusión de la información espacial, ha cambiado la propia disciplina geográfica, también está cambiando la naturaleza, métodos y contenidos de la educación geográfica. Debido a la geoinformación, a los recursos en formato geomedia, o a la tecnología geoespacial, la didáctica de la geografía está en proceso de reconstrucción conceptual e instrumental, debido a sus numerosas ventajas, entre otras su componente visual, la motivación a los alumnos, su inmediatez, su dinamismo, etc.

Como hemos señalado en todos los trabajos previos señalados (De Miguel, op. cit.), buena parte de la producción bibliográfica reciente en educación geográfica se centra en estas cuestiones. Además de esta producción teórica, existe otra que analiza las prácticas educativas y el

desarrollo del currículo, utilizando como recurso didáctico esencial – si no único- la tecnología geoespacial, tal y como hemos explicado en otros trabajos colectivos el equipo del Atlas Digital Escolar (De Miguel, De Lázaro y Buzo, 2016; De Miguel, De Lázaro, Velilla, Buzo y Guallart, 2016).

La educación geográfica digital no consiste sólo en cambiar de materiales curriculares analógicos a digitales, o poder replantear los propios contenidos curriculares por la disponibilidad de recursos didácticos. Supone esencialmente impulsar nuevos estilos de aprendizaje geográfico, mucho más basados en la enseñanza activa, y permitiendo la conexión entre pensamiento espacial y conocimiento geográfico. Pero además tiene indiscutibles connotaciones con dos enfoques que cada vez ganan más presencia entre las propias ciencias de la educación y que están llamadas a ser temas clave de la didáctica del futuro: las inteligencias múltiples (la inteligencia socioespacial) y la neurodidáctica (la neurogeografía).

8. Conclusión: el currículo de geografía como generador de espacios de esperanza

Como puede comprobarse de las anteriores páginas queda mucho por hacer para mejorar la educación geográfica, especialmente en lo relativo a una profunda renovación curricular, cuyos seis ejes desarrollados contribuirán sin duda a modificar los métodos de enseñanza, a obtener resultados de aprendizaje más efectivos y significativos, a hacer que la geografía sea más atractiva y mejor valorada.

Pero ello no es suficiente ya que, dada la imposibilidad efectiva de separar la geografía de la historia como materias escolares, es preciso una mejor formación inicial del profesorado. Todo lo dicho anteriormente tendrá una validez relativa si en España más del 90% de los profesores de ciencias sociales en secundaria siguen siendo historiadores. Por eso, desde estas líneas volvemos a reivindicar un esquema racional de formación del docente de secundaria –en ciencias sociales- y un proceso de convergencia europea en el que se estudie un grado de tres años de geografía e historia (o de humanidades, más bien orientado a los contenidos disciplinares, pero con alguna asignatura de introducción a la didáctica de las ciencias sociales), seguido del máster de profesorado dos años, como sucede en el resto de Europa. Con esa estructura, además de garantizar un conocimiento científico equilibrado de la Geografía y la Historia, se podrán ampliar las competencias profesionales propias: disciplinares, psicológicas, sociológicas, pedagógicas, y

especialmente en didáctica de las ciencias sociales, tanto teóricas como prácticas, que la actual estructura –nueve cursos después- seguimos encontrando, tanto profesores como alumnos, muy densa y por consiguiente, desequilibrada.

Tampoco se conseguirá nada si la geografía sigue teniendo ese peso marginal en el currículo, desintegrada de la historia y organizada en alternancia con esta, nunca yuxtapuesta para comprender los verdaderos fundamentos espacio-temporales de la organización social y su evolución. Como tampoco tiene mucho sentido que se deje de estudiar geografía a los quince años. Así, igualmente volvemos a demandar una enseñanza conjunta de la Geografía y la Historia, principalmente centrada en la enseñanza del del mundo contemporáneo y de las sociedades actuales, y obligatoria para todos los alumnos desde los quince hasta los dieciocho años. Más que competir –como parece suceder en el ámbito universitario disciplinar-, ambas ciencias sociales requieren de un planteamiento integrador. La historia se explica desde el espacio y la geografía desde el tiempo. Lo que es evidente en la ESO desaparece en la secundaria postobligatoria. Ello supondría tres cursos más de esta asignatura de Geografía e Historia en el Bachillerato, bien transformando el actual cuarto de la ESO en un primer curso de Bachillerato, bien alargando un curso más esta etapa hasta la edad de diecinueve años, como sucede por ejemplo en Finlandia. Sin entrar en este debate, los tres cursos de Geografía e Historia permitirían trabajar mejor sincronizadas las diferentes escalas geográficas y las dimensiones de la temporalidad histórica. A título de ejemplo, bloques curriculares evidentes serían: la organización territorial de España, y las raíces históricas de la misma, desde la época de la Reconquista; la distribución de personas, asentamientos y actividades en Europa, desde los conflictos de las potencias europeas (las dos guerras mundiales) hasta la construcción de la Unión Europea y la guerra fría; y por supuesto, la geografía del mundo global actual, desde las crisis de los años setenta hasta la gran recesión contemporánea, o desde la caída del bloque socialista hasta la definición de un sistema multipolar, el surgimiento de potencias emergentes o los conflictos en el mundo islámico.

Una cuarta ventana a la esperanza se abre con ese nuevo modelo de docente que se plantea para la enseñanza de la Historia. Parafraseando al profesor Estepa, otra didáctica de la geografía para otra escuela es posible. No sólo en relación a los contenidos, sino a las formas de enseñanza. Igualmente coincidimos con él en que la organización de contenidos en torno a problemas espaciales relevantes, en complejidad cognitiva creciente,

así como en que la investigación escolar como metodología didáctica, son elementos esenciales para este nuevo modelo pedagógico. En el caso de la geografía esto resulta especialmente sencillo si somos capaces de utilizar de manera inteligente la geografía emocional, los mapas emocionales del alumno, aprovechar sus topofilias (y sus topofobias, al igual que sus cronofilias y cronofobias). En definitiva, de recuperar los planteamientos esenciales de la geografía humanista del citado Yi Fu Tuan, que analiza la percepción personal, la experiencia espacial y la geografía subjetiva en la definición de lugares con significación social, y que permiten la construcción de actitudes y valores humanos.

Cuando Margaret Roberts se pregunta *What makes a geography lesson good?* y se auto-responde con tres elementos esenciales (ciencia geográfica, conocimiento didáctico, sentido común), creemos que le falta un cuarto ingrediente: el optimismo. La geografía es una ciencia que nos demuestra espacialmente que el mundo ha mejorado –y mucho- en las últimas décadas. El médico sueco Hans Rosling y sus lecciones –geográficas- con la aplicación Gapminder nos ha abrumado de datos espaciales[4] que confirman que, a pesar de los problemas y los retos del mundo actual, la sociedad y la humanidad es mucho mejor hoy que hace décadas. Con este ánimo concluimos esta apología de la nueva geografía escolar: planteando un mejor diseño curricular para una mejor educación geográfica, que enseñe que el mundo es cada vez mejor.

Referencias bibliográficas

Araya, F. (2005). *Educación geográfica para la sustentabilidad*. La Serena: Universidad de la Serena.

De Miguel, R. (2012a). Análisis comparativo del curriculum de Geografía en educación secundaria: revisión y propuestas didácticas. En R. de Miguel, M.L. de Lázaro, y M.J. Marrón (eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 13-36). Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.

De Miguel, R. (2012b). Geomedia for education in sustainable development in Spain. An experience in the framework of the aims of digital-earth.eu, *European Journal of Geography*, *3*(3), 44-56.

[4] Visitar las páginas web https://www.youtube.com/watch?v=jbkSRLYSojo y https://www.ted.com/talks/hans_rosling_shows_the_best_stats_you_ve_ever_seen

De Miguel, R. (2014a). Ciencias Sociales y Didáctica de la Geografía en el currículo de educación primaria de la LOMCE". En R. Martínez, y E. Tonda (eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 345-364). Córdoba: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Córdoba.

De Miguel, R. (2015). Geografía y currículo escolar en la ESO y el Bachillerato con la LOMCE: Historia de un desencuentro. En R. Sebastiá, y E. Tonda (eds.), *La investigación y la innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 40-54). Alicante: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Alicante.

De Miguel, R. (2016a). Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje. En R. Iglesias, et. al. (eds.), *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: educación geográfica y estilos de aprendizaje* (pp. 11-39). Sevilla: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Pablo de Olavide de Alicante.

De Miguel, R. (2017). La producción científica reciente en didáctica de la geografía a través de las sociedades geográficas. Declaraciones, publicaciones y proyectos a n ivel nacional e internacional. *Documents d'Anàlisi Geogràfica, 63*(3), 575-596.

De Miguel, R., Buzo, I., y De Lázaro, M. L. (2016). New challenges for geographical education and research: The Digital School Atlas. En, *Crisis, globalization and social and regional imbalances in Spain* (pp. 187-197). Madrid: Comité Español UGI.

De Miguel, R., De Lázaro, M. L., Velilla, J., Buzo, I., y Guallart. (2016). Atlas Digital Escolar: Internet, geografía y educación. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 212.

De Miguel R., Bednarz, S., y Demirci, A. (eds.). (2018). *Geography Education for Global Understanding*. Springer.

Granados, J. (2010). La educación para la sostenibilidad en la enseñanza de la geografía. Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 31-43.

Gryl, I., Jekel, T., y Donert, K. (2010). GI & Spatial Citizenship. En T. Jekel, et al. (eds.) *Learning with GeoInformation V* (pp. 2-11). Berlin: Wichmann.

Hung, C. (2014). *Climate change education*. Abingdon: Routledge.

Liceras Ruiz, A. (2013). *El paisaje: ciencia, cultura y sentimiento*. Granada: GEU.

López Facal, R., y Valls, R. (2011). Construcción de la didáctica de la Historia, la Geografía y otras ciencias sociales. En J. Prats, (coord.), *Didáctica de la Geografía e Historia* (pp. 201-211). Barcelona: Graó.

Nogué, J., y Romero, J. (eds) (2006). *Las otras geografías*. Valencia: Tirant lo Blanch.

¿PUEDEN LOS VIDEOJUEGOS PROPORCIONAR NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR LAS OTRAS HISTORIAS? EL EJEMPLO DE LA SAGA CIVILIZATION

Alejandro Muñoz Guerado
amunoz10@ucm.es
Universidad Complutense de Madrid

Laura Triviño Cabrera
laura.trivino@uma.es
Universidad de Málaga

1. De Civilization a CivilizationEDU: cuando el videojuego llega a las aulas

Cada vez son más las investigaciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales que manifiestan el potencial educativo que se desprende del uso de los videojuegos para la enseñanza de la historia (Rodríguez y Gutiérrez, 2016; Jiménez-Palacios y Cuenca, 2015; Irigaray y Luna, 2014; Téllez e Iturriaga, 2014; etc.). Consciente de ello, las compañías de videojuegos empiezan a plantear ediciones que puedan adaptarse a su uso en las aulas de historia. Éste es el caso de la saga *Civilization*, en el 25 aniversario de la saga, *Firaxis Games*, la compañía creadora de la saga –los que probablemente sean los videojuegos de simulación histórica más exitosos (solo esta saga ha vendido 33 millones de copias desde su debut en 1991)– planea su versión educativa *CivilizationEDU* para su incursión en la escuela secundaria estadounidense:

> CivilizationEDU will provide students with the opportunity to think critically and create historical events, consider and evaluate the geographical ramifications of their economic and technological decisions, and to engage in systems thinking and experiment with the causal/correlative relationships between military, technology, political and socioeconomic development (Davidson, 2016).

No era la primera vez que se daba este paso, previamente tenemos los casos de *MinecraftEdu*, *SimCity* o *Plants vs Zombies* (Hernández, 2016).

La iniciativa despierta toda una serie de interrogantes ¿Puede este tipo de videojuegos convertirse en una mejor alternativa, en un verdadero recurso educativo para la enseñanza de una historia plural y diversa y, por ende, el reconocimiento de la alteridad? Medel e Iturriaga (2016) ya investigaron dicho videojuego como recurso en educación secundaria; en nuestro caso, pretendemos responder a esta pregunta mediante un análisis de la saga *Civilization*, atendiendo especialmente a s us mecánicas y no solo a su componente audiovisual dado que es precisamente la interactividad lo que separa a los videojuegos de otros medios. Pensaremos en los pros y contras de la utilización de estos juegos como recurso educativo y observaremos los resultados que nacen de indagar desde el currículum oculto a las mecánicas del juego; y es que ocultar bajo un manto audiovisual tremendamente atractivo, el análisis de las mecánicas del juego rebela la posible perpetuación de la enseñanza de una historia lineal, esencialista, colonial, sexista y racista.

2. Hacia una enseñanza «líquida» de las Ciencias Sociales

Internet ha creado una esfera global cuya capacidad de interconectar a los individuos desafía nuestra imaginación. La *sociedad líquida* de la que hablaba Bauman (1999; 2002) ha venido para quedarse.

Esto incluye a la escuela, estamos ante una educación líquida. Es por ello que, como profesorado de Ciencias Sociales, hacer propuestas educativas en dicha sociedad, requiere tener presente constantemente en contexto en el que tiene lugar nuestra profesión. Por tanto, debemos tener en cuenta los siguientes factores si queremos valorar adecuadamente la utilidad de la saga Civilization como recurso educativo:

- La naturaleza digital del alumnado (Prensky, 2001). La realidad actual de la mayor parte del alumnado es una realidad digital, interconectada por las redes sociales y definida por una inmediatez al acceso de información y al entretenimiento.
- La ausencia de una educación en cultura mediática y audiovisual: parte de la escuela no incluye textos audiovisuales en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y, por consiguiente, tampoco herramientas críticas necesarias para afrontar su consumo. La educación en competencias críticas debe hacer frente a las nuevas formas de desinformación y manipulación; en pro del favorecimiento de una educación para una ciudadanía libre e independiente.

- Un modelo pedagógico tóxico (Acaso, 2009) centrado en el desarrollo de un currículum nulo que omita conocimientos fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado.

Estos tres hechos detectados en un contexto educativo se hacen más evidentes cuando miramos a e sferas fuera de las aulas. La naturaleza interactiva, participativa y social de los videojuegos ha hecho que se conviertan en la industria de entretenimiento que más crece, superando desde hace ya casi una década a Hollywood en cuanto a los beneficios que otorga. Un videojuego como *Grand Theft Auto* vendió durante el primer día de su lanzamiento 3,6 millones de copias, generando 310 millones de dólares de beneficio y batiendo el récord Guinness de mayor beneficio generado por un producto de entretenimiento en 24 horas, y otros como *World of Warcraft* han sido capaces de mantener a doce millones de jugadores/as habitando su mundo virtual e interactuando entre sí. Los videojuegos se han convertido en una parte importante de la vida, al igual que las comunidades que se construyen en torno a los mismos. Esto nos lleva al segundo punto, la importancia de tratar esta esfera del entretenimiento con la misma importancia que se le ha dado tradicionalmente a la televisión y otros medios de comunicación. O lo que es lo mismo, enseñar a valorar estos productos críticamente.

3. ¿La saga *Civilization* como herramienta educativa para la enseñanza de la Historia y otras historias?

La saga *Cvilization* se enmarca dentro de la categoría de juegos de carácter histórico que «proporcionan una visión integral de las sociedades, constituyéndose muy probablemente como uno de los simuladores históricos más conseguidos [...] [y] se establece un proceso de evolución histórica de las diferentes culturas o civilizaciones, que suele producirse a partir de la consecución de una serie de condicionantes y variables» (Cuenca, 2007). En ese proceso, podemos observar las siguientes problemáticas:

a) Una Historia Lineal y Etnocéntrica. Los videojuegos se distinguen de otros medios por la existencia de un *winstate*. Este término, habitual en el diseño de juegos, define las condiciones y requisitos que el jugador o l a jugadora ha de cumplir para poner fin a la experiencia, y enmarca sólidamente a e ste tipo de entretenimiento dentro de lo que Frasca define como *Ludus*, en un intento de universalizar la distinción existente en el idioma inglés entre *Play* y *Game*, que el autor convierte en *Paideia*: «una actividad física y mental que no tiene ningún objetivo útil inmediato, ni un

objetivo definido, y cuya única razón de ser se basa en el placer experimentado por el jugador» (1999) y *Ludus* definido como «actividad organizada bajo un sistema de reglas que definen una victoria o una derrota, una ganancia o una pérdida» (1999).

Así, a diferencia de medios como el cine, en los que el/la espectador/a es un/a mero/a observador/a externo/a, a los videojuegos se juega, lo cual implica que se puede ganar o perder en la experiencia. Los problemas a la hora de utilizar los videojuegos en la enseñanza de la historia son obvios: ¿Cómo se gana en la Historia?, ¿qué pasa con quienes no ganan?, ¿es la competitividad un requisito indispensable del desarrollo de los pueblos?, ¿dónde queda la cooperación? A pesar de venderse como un simulador de la Historia de la Humanidad, el juego no recrea los hechos tal y como se produjeron, sino que propone realidades alternativas pero regidas por las mismas dinámicas materiales que el nuestro. Es decir, busca recrear el «funcionamiento» de la Historia sin seguir su mismo desarrollo, dando ventajas a los pueblos que primero desarrollen una agricultura extensiva de regadío, que más avancen tecnológicamente o que lleguen primero a la Revolución Industrial y a la colonización de nuevos continentes. Así, el/la jugador/a debe dirigir al pueblo de su elección en una carrera por la Historia, que empieza en el Neolítico y acaba en un futuro cercano, intentando, durante este devenir histórico alternativo, completar las distintas tareas que le llevarán a ganar la partida.

Si bien se deduce que el alumnado puede apreciar «la importancia de la tecnología en el devenir de la humanidad» importante para el desarrollo de su pensamiento reflexivo (Medel e Iturriaga, 2016, p. 2683); desde un punto de vista antropológico, habría que advertir que la evolución o involución de un pueblo o una comunidad no dependerá de si surgió un progreso técnico como el que tiene Occidente. Estas consideraciones etnocéntricas son las que acarrean tildar a otras sociedades de primitivas o involucionadas.

b) Una Historia sólo de algunos pocos. En *Civilization*, la historia de los pueblos está asociada a las de sus líderes, grandes figuras históricas que encarnan la «personalidad» de sus pueblos. A pesar de que el juego comienza en el Neolítico, estos grandes líderes cuentan con una autoridad absoluta al alcance tan solo de los Estados Modernos, gozando de estados centralizados, ejércitos profesionales y religiones ya desde el 3000 a.C. Lo que distingue a estos pueblos son una serie de rasgos o características especiales que los hacen únicos y tratan de reflejar su desarrollo histórico. Esta sensación de que la historia que *Civilization* enseña pertenece tan solo a los individuos excepcionales se ve acentuada con las mecánicas que utiliza

para recompensar al jugador o a la jugadora por sus inversiones en cultura, ciencia o infraestructura, inversiones que tienen la probabilidad de causar el nacimiento de «un gran personaje», figuras conocidas que van desde Steve Jobs a Picasso o Marie Curie y cuya aparición otorga grandes ventajas a la civilización que los ve nacer. En contraste, todo aquel que no posea un nombre propio no es un sujeto histórico. La población general queda reducida a números, y no puede votar, decidir en qué trabaja ni resistirse de ningún modo a las órdenes del líder de su facción.

Además, mientras que las aportaciones de estas grandes figuras tuvieron repercusiones para la Humanidad en su conjunto, en el juego solo lo tienen para la nación en la que nacen. Así, los artistas solo sirven para crear obras de arte que llenen los museos del jugador, generando puntos de turismo que ayudan a que esa nación, y solo esa, alcance una «Victoria Cultural». Por su parte, los grandes músicos pueden realizar giras de conciertos cuyo efecto es hacer la cultura de su nación más atractiva, debilitando la cultura de la nación a la que «atacan». Hasta la ciencia y sus descubrimientos quedan reducidos a un elemento competitivo más, algo que pertenece tan solo a un grupo concreto, en tanto que solo benefician a su descubridor, de tal manera que una nación que haya descubierto Internet puede compartir fronteras con un estado medieval.

c) Una Historia esencialista. Consecuencia lógica de las dos anteriores, *Civilization* considera que las «características» de un pueblo son innatas e inmutables a lo largo de la Historia. Independientemente de su contexto y su devenir, hay algo en los españoles que nos convierten en buenos conquistadores, del mismo modo que hay algo en los fenicios que les hace buenos comerciantes, o excelentes guerreros a los alemanes. La visión que transmite el juego de la Historia es, por tanto, esencialista.

d) Una Historia Colonial, Sexista y Racista: La naturaleza de los y las protagonistas del juego queda aún más evidenciada por quienes quedan excluidos del mismo. A lo largo de la partida aparecerán los «Campamentos Bárbaros». Estos no son en absoluto como las ciudades del jugador o de la jugadora, se dedican tan solo a hacer aparecer unidades militares hostiles que hostigan y atacan al resto. Estos bárbaros son presentados única y exclusivamente como amenaza, las mecánicas del juego castigan al jugador que no los extermine nada más aparezcan, puesto que si son ignorados acabarán arrasando el territorio del jugador. Además, no están personalizados, los bárbaros que uno encuentra en el polo norte del mundo creado para la partida son y actúan exactamente igual que los que se encuentran en el ecuador o en cualquier otra parte. No tienen cultura… pero tampoco tienen

fronteras, no construyen ciudades, ni cultivan, no tienen líderes ni religiones. Dicho de otro modo, carecen de todas las características tradicionalmente asociadas a un estado-nación. Las facciones elegibles no están delimitadas por ningún factor temporal. Los protagonistas del juego son las naciones-estado, pero aparecen entre ellos pueblos que nunca lo fueron, como los polinesios, los celtas o los shoshone. Al manejarlos, se ven sujetos a las mismas reglas que los demás, con ese camino tan encorsetado hacia el win state que obliga a comportarse de la misma manera: solo la agresión y la competición con los vecinos es un comportamiento legítimo, uno ha de crear el mayor número posible de ciudades y alterar su ecosistema con tierras de cultivo, minas, y protegerse con un gran ejército al tiempo que extermina a «los bárbaros» en cuanto aparecen.

El camino a la victoria es único, comportarse como un Estado, colonizar y en ocasiones practicar el genocidio es la única manera de «hacer Historia», de «vencer al paso del tiempo», y todos aquellos pueblos que no siguieron el mismo camino son reducidos a una masa hostil e indefinida. En todo momento, la idea está asociada a los parámetros de una cultura patriarcal, dando lugar a una Historia sexista donde los estereotipos tradicionalmente asociados a lo masculino se imponen y se extrapolan a las propias mujeres líderes; quedando al margen, aquellos estereotipos considerados «femeninos».

Un claro ejemplo de los problemas que el marco que el videojuego construye crea al chocar con las intenciones de sus desarrolladores ha salido a la luz recientemente gracias a la inclusión en *Civilization VI*, de la nación nativo-americana de los Cree. El retrato del líder de esta facción, el jefe Poundmaker fue realizado con respeto, hasta el punto de que parte de sus descendientes fueron los elegidos para realizar la banda sonora que acompaña al jugador cada vez que juega con los Cree. Inicialmente esto fue visto como una oportunidad para difundir la cultura Cree (CBC News, 2018a), así como para ganar publicidad de cara a su campaña para exonerar la condena por traición que llevó a la muerte de Poundmaker en 1885 y devolver muchos de sus objetos personales al museo de la Nación Cree. Sin embargo, un análisis más detallado del título ha llevado a Tootoosis, cabeza de la nación Cree, a enmarcar el juego dentro de una problemática tendencia de representación nativa y apropiación cultural. Así, en una entrevista en *Saskatoon Morning*, de CBC Radio, Tootoosis afirma que "it perpetuates this myth that First Nations had similar values that the colonial culture has, and that is one of conquering other peoples and accessing their land. That is totally not in concert with our traditional ways and world view" (CBC

News, 2018b) Y sitúa los esfuerzos del videojuego como una continuación de aquellos de Hollywood, a los que acusa de «portraying Indigenous people in a certain way that has been very harmful. [...] He was certainly not in the same frame of mind as the colonial powers" (CBC News, 2018a).

Este ejemplo ilustra las dificultades que impone el marco del juego. Solo caben comportamientos competitivos y violentos hacia culturas que históricamente fueron víctimas de los mismos, constituyendo una distorsión histórica que contradice el propósito educativo del juego.

4. Conclusiones

El medio condiciona el mensaje, en un videojuego especialmente habida cuenta de la naturaleza interactiva del mismo. Ignorar las reglas, no perseguir la victoria, hace que muchas de las mecánicas del juego pierdan sentido y la experiencia se torne confusa. Seguirlas, sin embargo, ¿a qué nos lleva?

La respuesta es enseñar una Historia demasiado parecida a la que se enseñaba en el XIX, a la que llevamos enseñando toda la vida. Resulta imposible no sentir una cierta sensación de gatopardismo. El medio cambia radicalmente, el mensaje no tanto. La oportunidad que nos brinda un medio tan interactivo como los videojuegos quedan aquí desperdiciadas porque el mensaje que trata de transmitir *Civilization*, presentándose como un simulador de la Historia de la Humanidad, una celebración de nuestros grandes logros y de las virtudes y perseverancia de nuestra especie que simplemente no queda reflejada en lo más importante: las mecánicas del juego, los actos que el jugador realiza durante el transcurso de la partida. Esto se ve agravado por la propia naturaleza del videojuego, en el que los actos son ejecutados por el propio jugador, en vez de meramente contemplados. Acertadamente, Téllez e Iturriaga (2014) citan la interactividad como una de las ventajas de los videojuegos como instrumento que enseñanza, en tanto que le permite capturar la atención del usuario de formas que los medios más pasivos no pueden imitar, convirtiendo así el aprendizaje en significativo, pero ¿qué pasa cuando este aprendizaje significativo se realiza sobre una base viciada? Aplicándolo a la saga *Civilization*, ¿puede ser el ejecutor de una guerra nuclear, el colonizador y conquistador de nuevos continentes o el ejecutor de nativos, una experiencia pedagógica en historia?

Civilization ha logrado despertar el interés por la Historia de muchos que desde ambientes académicos quisieran. *Civilization* es una excelente puerta de entrada a la Historia pero ¿basta ello para otorgarle mérito como recurso educativo? La pretensión del juego, que no se establece en ningún momento como un simulador de hechos auténticos, parece apuntar a que no. El juego busca reflejar hechos que podrían haberlo sido, hechos que se ajustan al «funcionamiento de la historia» para, a través de la creación de realidades alternativas, llegar al conocimiento que guía el desarrollo de las civilizaciones.

El problema es que tal enfoque ve el desarrollo de la Humanidad como una competición donde la única forma de ganar acaba siendo actuando siguiendo los patrones colonialistas, imperialistas y capitalistas, legado de Occidente. No enseña «cómo funciona» el desarrollo de la Humanidad a lo largo de su Historia, sino como las naciones occidentales se han hecho con el poder y los recursos naturales de nuestro planeta y esto, es una lección que es peligrosa transmitir, más aún cuando se rodea de un halo tan romántico como en esta saga.

Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Bauman, Z. (1999; 2002). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

CBC News (2018a). Poundmaker Singer says crafting music for Civilization game an 'awesome experience'. CBC. Recuperado de http://www.cbc.ca/news/canada/saskatchewan/poundmaker-singers-civilization-vi-game-cree-music-1.4475827

CBC News (2018b). Poundmaker Cree Nation not happy with chief's portrayal in Civilization video game. CBC. Disponible en http://www.cbc.ca/news/canada/saskatoon/poundmaker-cree-nation-chief-civilization-video-game-1.4473089

Cuenca, J. M. (2007). *Los videojuegos en la enseñanza de la Historia*. Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/viodeojuego%20en%20la%20ens.pdf

Davidson, J. (2016). CivilizationEDU announced – Students, get ready for a classroom versión of Civ V. *Technobuffalo*. Disponible en: https://www.technobuffalo.com/2016/06/24/civilizationedu-classroom-version-civilization-v-announced/

Frasca, G. (2003). Ludologist love stories, too: notes from a debate that never took place. Disponible en: http://www.ludology.org/articles/Frasca_LevelUp2003.pdf

Frasca, G. (1999). Ludogy meets narratology: Similitude and differences between (video)games and narrative. *Parnasso*, 3. Disponible en: http://echo.iat.sfu.ca/library/ludology_meets_narrative.pdf

Hernández, A. (2016). El mítico Civilization se convierte en profesor de Historia. *Eldiario.es*. Disponible en: http://www.yorokobu.es/civilization-historia/

Irigaray, M. V., y Luna, M. R. (2014). La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clio & Asociados*, 18-19, 411-437.

Jiménez-Palacios, R., y Cuenca López, J. Mª. (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales. *Clio. History and History teaching*, 41. Disponible en: http://clio.rediris.es/n41/articulos/JimenezCuenca2015.pdf

Medel Marchena, I., e Iturriaga Barco, D. (2016). «Videojuegos como recursos para las clases de Ciencias Sociales»: propuesta para Secundaria del juego Civilization V. En Roig Vila, R. (coord.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2676-3114). Barcelona: Octaedro.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *9*(5).

Téllez, D., e Iturriaga, D. (2014). Videojuegos y aprendizaje de la historia: la saga Assasin´s creed. *Contextos educativos*, 17, 145-155.

DE COMPRAS ENTRE LOS RESTOS DEL PASADO. UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA BACHILLERATO EN TORNO A LAS TRANSICIONES EN EUROPA DEL ESTE

Jesús María Moro-Bengoechea
jesusmaria.moro@uva.es

Diego Miguel-Revilla
dmigrev@sdcs.uva.es

Universidad de Valladolid

Aproximarse al pasado a través de las fuentes puede ser una labor compleja para el alumnado de Historia, y un trabajo que, dependiendo de cómo sea enfocado, puede no resultar necesariamente efectivo para facilitar la comprensión de los procesos históricos. Pese a las dificultades existentes para aplicar estrategias de indagación en torno a la contextualización y el uso de la evidencia en Educación Secundaria, no cabe duda de su potencial educativo, especialmente cuando se acompañan de una orientación metodológica adecuada, donde el planteamiento de investigaciones en el aula se complemente con el aprendizaje colaborativo.

1. Marco teórico

La aplicación de modelos de trabajo activos y centrados en el fomento de habilidades específicas relacionadas con la Historia como disciplina ofrece multitud de posibilidades a los docentes, no solamente a la hora de plantear metodologías didácticas más atractivas para el alumnado, sino también para fomentar una aproximación diferente a las fuentes y favorecer una comprensión mucho más completa de los procesos históricos (Prieto, Gómez, y Miralles, 2013). De esta forma, el fomento del trabajo disciplinar ha servido para incentivar una orientación metodológica más cercana al manejo con la evidencia histórica (Wineburg, Martin, y Monte-Sano, 2013), tratando de que sean los propios estudiantes los que se acerquen a la interpretación histórica a través de la investigación en torno a los restos del pasado.

1.1. El uso de la evidencia: retos y oportunidades

Una de las problemáticas a las que se enfrenta el profesorado de Historia de Educación Secundaria a la hora de plantear su práctica se relaciona estrechamente con las dificultades mostradas por el alumnado a la hora de trabajar con fuentes históricas. Las investigaciones en torno a este aspecto han incidido en destacar aspectos como las concepciones sobre la propia evidencia (Lee y Shemilt, 2003), la ausencia de criterios de discriminación a la hora de valorar la información proporcionada por los documentos (Foster y Gadd, 2013) o los esfuerzos requeridos para transmitir la importancia de la contextualización (Reisman y Wineburg, 2008), identificando además las preconcepciones y dificultades cognitivas mostradas por adolescentes a la hora de enfrentarse con la evidencia histórica (Barton, 2010).

Por otro lado, es indudable que el uso de fuentes históricas ofrece la oportunidad de, no solamente fomentar la investigación histórica en las aulas, sino también, como indica Barton (2005), de transmitir al alumnado información acerca de los diferentes procesos históricos, y de abrir un resquicio a través del cual poder comprender la perspectiva de los agentes del pasado. Todo ello, además, entendiendo la evidencia como un eje central mediante el cual poder hacer afirmaciones sobre lo que ocurrió, y por tanto, desarrollando aspectos ligados al marco disciplinar de la Historia (Ashby, 2011).

1.2. El pensamiento histórico como marco de trabajo

El trabajo en torno a la evidencia puede ser comprendido y potenciado de una forma aislada, pero adquiere un mayor significado cuando se introduce como uno de los conceptos fundamentales del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) o del razonamiento histórico (van Boxtel y van Drie, 2004). En ambas conceptualizaciones, la utilización de fuentes y su contextualización adquieren un papel relevante, sirviendo como ejes centrales para poder trabajar en torno a otros conceptos de segundo orden.

El interés de la presente comunicación se relaciona, por tanto, con la caracterización del razonamiento del alumnado sobre el uso de fuentes históricas, pero también con la puesta en marcha de actividades específicas para el trabajo en torno a las dificultades de aprendizaje detectadas, siempre tomando como fundamento teórico las características específicas del pensamiento histórico. De esta forma, y siguiendo como modelo la experiencia desarrollada por Foster y Gadd (2013), se plantea una investigación

ligada a un planteamiento didáctico específico para llevar a cabo en el primer curso de Bachillerato.

2. Propuesta de investigación

Junto a la intervención didáctica descrita en secciones posteriores, la presente comunicación establece una propuesta de investigación con la finalidad de analizar aspectos ligados al desarrollo de la contextualización y uso de la evidencia. De esta manera, el objetivo de la investigación es doble: realizar, en primer lugar, un examen en profundidad de las concepciones del alumnado en torno a estas competencias relacionadas con el pensamiento histórico, y, en segundo lugar, analizar si la propuesta didáctica aplicada en el aula ha sido de utilidad a la hora de orientar el trabajo y de aportar soluciones a las dificultades de aprendizaje identificadas al trabajar con fuentes sobre las transiciones a la democracia en Europa del Este.

2.1. Metodología e instrumentos propuestos

Trabajando desde un paradigma cualitativo, la investigación se orienta a un examen detallado de las perspectivas ofrecidas por los participantes y centrado en la comprensión de los contextos, donde la interpretación asume un papel fundamental (Creswell, 2014). De esta manera, se opta por preguntas abiertas en los instrumentos de obtención de información, y por la recolección de datos a través de estructuras adaptables.

Se plantea que la información sea recogida a través de cuatro procedimientos. En primer lugar, y entendiendo el valor de las preconcepciones del alumnado para adaptar la práctica docente a sus habilidades e ideas previas, se plantea la utilización de un cuestionario inicial formado por una combinación de preguntas abiertas y actividades prácticas. Se incluyen, siguiendo el modelo de las preguntas basadas en documentos, o los ensayos interpretativos propuestos por VanSledright (2014), una serie de fuentes primarias o secundarias ante las que el estudiante debe enfrentarse. Es de interés comprender en qué aspectos de los documentos se fija el alumnado para defender sus posiciones o para tratar de dar respuesta a los interrogantes planteados, y por tanto, para realizar afirmaciones basadas en la evidencia.

En segundo lugar, y con la intención de obtener información más detallada acerca de los procesos cognitivos presentes en el alumnado a la hora de trabajar en torno a la Historia, se propone el uso de protocolos de pensamiento en voz alta (*think-aloud protocols*, o *TAPs*). Esta técnica, que

puede ser aplicada de forma paralela o retrospectiva a l os procesos a analizar, ha sido destacada como un instrumento útil para valorar los procesos de razonamiento en torno a l as diferentes dimensiones del pensamiento histórico (Kaliski, Smith, y Huff, 2015).

En tercer lugar, durante todas las sesiones programadas para la realización de actividades se plantea la recolección de observaciones de aula, incluyendo aspectos como la acogida de la actividad, el grado de motivación de los participantes, o el agrupamiento. El último de los instrumentos utilizados es el debate oral guiado por el profesor y llevado a cabo entre los propios estudiantes en la última sesión, aspecto detallado en secciones posteriores.

2.2. Procesamiento y análisis de la información

Los datos obtenidos mediante las diferentes herramientas pretenden ser examinadas cualitativamente. Para este proceso se propone la transcripción de toda la información recopilada, incluyendo ejercicios realizados en papel, observaciones y debates o r eflexiones grabadas en audio. Las diferentes transcripciones serán, a continuación, codificadas siguiendo un enfoque basado en categorías emergentes (Corbin y Strauss, 2008), formando de esta manera un marco capaz de ir evolucionando para adaptarse a los resultados obtenidos en este contexto específico. Este procedimiento será realizado mediante la utilización del software ATLAS.ti.

El análisis de la información se realizará de forma prioritaria en torno a la utilización de la evidencia histórica por parte de los estudiantes, aunque también se contemplarán aspectos ligados a los aspectos más conceptuales relacionados con el proceso histórico estudiado, con el objetivo de evitar desligar ambos elementos, fundamentales en su conjunto para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia (Gómez, Ortuño, y Molina, 2014).

3. Propuesta didáctica

3.1. Contexto y marco curricular

De compras entre los restos del pasado es una es una propuesta didáctica pensada para llevarse a cabo en el primer curso de Bachillerato, en el marco de la asignatura *Historia del Mundo Contemporáneo*, con el fin de que el alumnado desarrolle su capacidad de investigación y construya su

propio relato del pasado a partir del uso de la información contenida en las fuentes históricas.

En la secuencia de actividades se trabajan los siguientes contenidos curriculares: i) *La caída del muro de Berlín y la evolución de los países de Europa Central y Oriental*; ii) *El problema de los Balcanes. La guerra de Yugoslavia*. Dispuesta en tres sesiones de trabajo, esta propuesta puede ser desarrollada en el tercer cuatrimestre, dentro del bloque sobre la crisis del bloque comunista, fomentando la adquisición de competencias como la de aprender a aprender (combinando el trabajo individual de investigación con el cooperativo) o las sociales y cívicas (con el planteamiento de problemas sociales extrapolables al presente).

3.2. Metodología y secuenciación

La intervención didáctica aquí descrita desarrolla una actividad de aprendizaje basada en el fomento de la interpretación y la argumentación histórica. Para ello, se utilizan principalmente estrategias de indagación basadas en estudios de caso y en el aprendizaje colaborativo, con el objetivo de elaborar hipótesis y corroborarlas por medio de las fuentes históricas. Siguiendo la experiencia llevada a cabo por Foster y Gadd (2013), se plantea la realización de un *supermercado* de recursos históricos, que hereda la dinámica de juego utilizada por programas televisivos y en la que se tiene un tiempo limitado para comprar todo lo que se pueda.

El enfoque utilizado se centra en el trabajo en torno a tres conceptos clave, a través de interrogantes sobre los que realizar una investigación en el marco de tres procesos históricos seleccionados. El primero, centrado en la caída del muro de Berlín y la reunificación alemana, promueve el debate en torno a las consecuencias inesperadas de los procesos históricos, así como su grado de inmediatez. El segundo sobre los movimientos de Solidaridad en Polonia, trabaja en torno a la agencia histórica, y por tanto, sobre los protagonistas del cambio. Por último, el proceso de fragmentación de Yugoslavia en el marco de la Posguerra Fría sirve para promover el debate sobre el cambio y la continuidad, en relación al presente.

La secuencia didáctica está dispuesta en tres sesiones. La primera de ellas se inicia con la explicación de la actividad y la aplicación del cuestionario inicial. Como preparación para la dinámica de carácter colaborativo, también se plantea la formación de nueve grupos de tres componentes cada uno, a los que se asigna uno de los tres procesos históricos propuestos. La coincidencia de varios grupos en la misma

temática es importante para aportar el factor competitivo en la *compra* de los recursos propuestos.

La segunda sesión focaliza su atención en la actividad grupal y selección de fuentes en el *supermercado*. Aquí, los alumnos tienen la oportunidad de escoger entre los recursos seleccionados para su proceso histórico, dispuestos a modo de un lineal de supermercado. Cada grupo tiene cinco minutos para organizarse y buscar qué fuentes son necesarias para su investigación, utilizando un guion de análisis sobre los materiales. Después, se envía a los diferentes grupos con la *cesta de la compra* para recoger las fuentes elegidas, tarea para la que disponen de un minuto. Una vez realizada la elección, se permite la posibilidad de intercambiar recursos entre los grupos que comparten temática y balda de supermercado.

Cada grupo, de forma autónoma, debe elaborar un póster o presentación sobre el proceso elegido, tratando de dar respuesta a los interrogantes planteados a través de su elección de fuentes. El docente asume el rol de orientador, explorando los argumentos ofrecidos por los alumnos en torno a la evidencia histórica. Se pretende que, mediante la aplicación de los protocolos *TAPs*, los estudiantes razonen en voz alta acerca de los procesos seguidos para obtener información, descartar fuentes o seleccionar otras. Las discusiones, cuyo audio puede ser grabado para un posterior análisis, tienen la intencionalidad de que el alumno verbalice sus pensamientos a la hora de trabajar sobre los materiales elegidos.

La última sesión consiste en la puesta en común de los trabajos según bloques temáticos, seguida de un debate grupal, eje central de la sesión. Esta actividad debe ser guiada por el docente, motivando razonamientos en los alumnos sobre sus criterios de discriminación, sus conocimientos sobre el contexto de las fuentes o sus preconcepciones. La realización del debate oral se orienta hacia el papel que juegan las diversas fuentes en torno a la fundamentación de un h echo histórico, permitiendo a los alumnos tomar conciencia de la fortaleza de sus argumentos.

3.3. Materiales y recursos

Entre los recursos seleccionados para trabajar las tres temáticas se proponen materiales como los siguientes, posteriormente adaptados:

- Colecciones de fotografías: i) Foto-reportaje: «Pacto y oraciones en Polonia» *La Vanguardia,* 2 de septiembre de 1980; ii) Colección de fotos: «Bosnia, 20 años después del inicio de la guerra». *El País*, 5 de abril de

2012; iii) Portada del diario *ABC* del 11 de noviembre de 1989 sobre la caída del muro de Berlín.

- Documentos escritos: i) Homilía de Juan Pablo II en Varsovia el 2 de junio de 1979; ii) Artículo «Por qué el nuevo estallido de violencia». *El País*, 6 de abril de 1992; iii) Discurso de Gazimestán de Slobodan Milošević 28 de junio de 1989; iv) Tratado sobre el acuerdo final con respecto a Alemania, 1990; v) Artículo «El Gobierno rechaza el ultimátum de *Solidarnosc*», *La Vanguardia*, 20 de agosto de 1988.

Para su puesta en práctica es necesario disponer de dichos recursos de forma física para que los alumnos realicen la selección y los trabajen en grupo. Algunos de los recursos deben ser poco relevantes, inexactos o imprecisos, ya que ante una mayor selección de fuentes de diferente tipo, los alumnos tendrán más posibilidades para discriminar entre ellas y desarrollar su pensamiento crítico.

3.4. Evaluación

Los productos finales generados por los alumnos, entre los que se incluyen el póster y debate grupal, serán analizados teniendo en cuenta una serie de criterios. Inspirándose en el modelo propuesto por Seixas y Morton (2012, p. 72) en el contexto de la evaluación de una actividad basada en la creación de un museo, se atenderá principalmente a los siguientes aspectos:

a) Identificación de la problemática.
b) Caracterización de las fuentes históricas utilizadas.
c) Valoración del contexto.
d) Descripción del mensaje.
e) Inferencias sobre la perspectiva del creador.
f) Reflexión sobre cómo cada fuente ayuda a contestar a la problemática.

La evaluación de la propuesta deberá tener en cuenta la etapa en la que pretende ser aplicada, así como su efectividad para hacer explícito el trabajo que realizan los historiadores, por lo que partirá de las ideas y conocimientos previos detectados en la primera sesión.

4. Discusión y resultados esperados

Uno de los retos a los que se enfrenta el alumnado para el desarrollo de un pensamiento crítico sobre el pasado es la capacidad de establecer criterios de discriminación, contextualización e interpretación sobre la evidencia

histórica (Barton, 2010). Para hacer frente a estas dificultades de aprendizaje se propone la realización de esta actividad didáctica centrada en el trabajo en torno a la evidencia histórica, donde mediante un trabajo de investigación colaborativo se consiga hacer consciente al alumnado de los múltiples factores involucrados en la construcción de la Historia.

Para ello, siguiendo la propuesta llevada a cabo por Foster y Gadd (2013) en el contexto británico, se ha incorporado un componente lúdico a la experiencia, convirtiendo a los estudiantes en compradores críticos en un *supermercado de la evidencia*. Es a partir de esta elección de *productos* mediante la cual se desarrolla la capacidad de interpretación de la información ligada los procesos históricos del pasado.

Esta propuesta didáctica se concibe como parte integral de la investigación, ya que se entiende como necesario el uso de instrumentos y categorías de análisis ligadas con los estudios y planteamientos existentes. El análisis sobre las transiciones en Europa del Este sirve, en este caso, como un marco especialmente adecuado para desarrollar la comprensión de conceptos complejos ligados con el pensamiento histórico. De esta manera, aspectos como la agencia histórica, el cambio y la continuidad, o la identificación de causas y consecuencias pueden ser adaptados para su trabajo en relación con contextos tan complejos como los aquí seleccionados.

Entre los resultados previstos tras la aplicación se espera que los alumnos vean facilitado su trabajo a la hora de discriminar entre la evidencia disponible, así como de identificar y contextualizar las fuentes históricas. De igual forma, la orientación de la actividad, a través de una dinámica de juego, puede ayudar a que los estudiantes se vean más involucrados, y por tanto, muestren una tendencia más marcada a participar en debates, defendiendo con argumentos sus posiciones.

Es a través de esta aproximación metodológica, basada en el trabajo colaborativo y ligada a un tipo de investigación que se aproxima a la realizada por los historiadores (Wineburg et al., 2013), de la manera en la que se pretende que el alumnado comprenda en profundidad los procesos históricos seleccionados, fomentando su pensamiento crítico con el objetivo de formar a estudiantes capaces de interpretar su presente a la luz del pasado.

Referencias bibliográficas

Ashby, R. (2011). Understanding Historical Evidence. Teaching and Learning Challenges. En I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 137-147). London: Routledge.

Barton, K. C. (2005). Primary Sources in History: Breaking Through the Myths. *Phi Delta Kappan*, *86*(10), 745-753. DOI: https://doi.org/10.2307/491903

Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, 9, 97 -114. Disponible en: http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362 (fecha de consulta: 04/12/2017).

Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3.ª ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4.ª ed.). London: SAGE Publications.

Foster, R., y Gadd, S. (2013). Let's Play Supermarket «Evidential Sweep»: Developing Students' Awareness of the Need to Select Evidence. *Teaching History*, 152, 24-29.

Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, *6*(11), 5-27. https://doi.org/10.5965/2175180306112014005

Kaliski, P., Smith, K., y Huff, K. (2015). The Importance of Construct Validity Evidence in History Assessment: What is Ofter Overlooked or Misunderstood? En K. Ercikan, y P. Seixas (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 195-205). New York: Routledge.

Lee, P. J., y Shemilt, D. (2003). A Scaffold, not a Cage: Progression and Progression Models in History. *Teaching History*, 113, 13-24.

Prieto, J. A., Gómez, C. J., y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clio. History and History Teaching*, 39. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4533072 (fecha de consulta: 04/12/2017).

Reisman, A., y Wineburg, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, *99*(5), 202-207. https://doi.org/10.3200/TSSS.99.5.202-207

Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.

van Boxtel, C., y van Drie, J. (2004). Historical Reasoning: A Comparison of How Experts and Novices Contextualise Historical Sources. *Teaching and Research*, *4*(2), 84-91. Handle: http://hdl.handle.net/11245/1.233257

VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking & Understanding. Innovative Designs for New Standards*. New York: Routledge.

Wineburg, S., Martin, D., y Monte-Sano, C. (2013). *Reading Like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*. New York: Teachers College Press.

LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL EN EL CINE. CLASIFICACIÓN Y TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Alejandro López-García
aloga@um.es

Pedro Miralles Martínez
pedromir@um.es

Universidad de Murcia[1]

1. Introducción

Actualmente la materia de Historia es una disciplina que ha dado un gran paso en lo referente a su estudio y análisis. Pero para reflexionar acerca de esta evolución en su tratamiento didáctico es necesario retroceder a tiempos pretéritos, concretamente a principios de siglo XIX, cuando desde los Estados nacionales se educaba en ideales políticos y sentimientos de pertenencia e identidad patriótica (Prats, 2010).

Como indican Gómez y Miralles (2017), esta didáctica identitaria se ha visto superada gracias a los procesos de globalización, donde el contexto internacional plantea la ferviente necesidad de cuidar una disciplina que permite crear ciudadanos críticos capaces de discutir y reflexionar sobre la sociedad, sin tensiones ni sometimientos que emulen el pasado. López Facal (2010) considera que hoy no es razonable plantearse los mismos fines para enseñar historia que en el pasado, ya que promover la identificación acrítica de la población hacia una determinada nación basada en un relato teleológico y determinista, tiene poco sentido en el siglo XXI.

[1] Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria" (EDU2015-65621-C3-2-R), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

La enseñanza de la historia debe articular una pedagogía que escape de una enseñanza simplista basada en lo conceptual, memorístico y unidireccional, dando cabida a planteamientos que pongan en cuestión la veracidad, el rigor y el sentido de aquellos acontecimientos que nos ha deparado la historia. Le Goff (1988) establece una comparativa entre la historia vivida (la realidad histórica tal cual sucedió) y la historia construida (el conocimiento resultante de interpretar esa realidad). La segunda de estas opciones debe suponer un acercamiento al pasado mediante la puesta en marcha de competencias y estrategias que construyan esta ciudadanía que venimos defendiendo.

Es necesario acercarse al pasado desde el concepto de alteridad, que postula la necesidad de reconocer la interculturalidad, aceptando la visión que tenemos del otro, de esa diversidad. Miralles, Prats y Tatjer (2012) consideran que aceptar la alteridad significa admitir que existe esa pluralidad y los individuos tienen derecho a reivindicar su propia identidad. Este concepto debe estar muy presente en nuestra capacidad de estudiar la historia, desde todos sus frentes e ideales, aunque estos resulten enfrentados.

A partir de esta manera de comprender la historia, se ha pensado en una temática digna de estudio y transposición didáctica. Esta contribución pretende analizar desde varias vertientes uno de los acontecimientos más importantes que nos ha dejado la historia contemporánea; la Segunda Guerra Mundial, acaecida en el ecuador del siglo XX.

La Segunda Guerra Mundial fue un conflicto político y militar que se desarrolló entre 1939 y 1945 donde, en mayor o menor medida, se vieron implicadas la mayor parte de naciones del mundo, formando dos grandes alianzas militares enfrentadas: los Aliados y el Eje. Este hecho histórico se cobró la vida de entre 55 y 60 millones de personas, según las estimaciones más optimistas, dejando un continente devastado en diferentes aspectos, más allá de lo humano. Este enfrentamiento significó también el nacimiento de procedimientos de exterminio que nunca habían visto la luz, como el Holocausto o la bomba atómica.

Este estudio presenta varias líneas de análisis, a la vez que esboza una reflexión sobre el ejercicio de enseñar historia y los recursos existentes, dentro de un marco curricular en el que la historiografía y la transposición didáctica deben estar muy presentes, partiendo del conocimiento que nos ha dejado la filmografía existente, en términos globales.

2. Metodología

El objetivo de este estudio es conocer la filmografía existente sobre la Segunda Guerra Mundial para extraer un análisis curricular en cuarto curso de ESO. Este objetivo general deriva en dos objetivos específicos:

- Objetivo 1. Clasificar y comparar la filmografía de la Segunda Guerra Mundial en función de los contenidos curriculares establecidos.
- Objetivo 2. Analizar el contexto temático de estos filmes para el desarrollo de habilidades cognitivas y competencias históricas.

Para dar respuesta a estos objetivos se ha adoptado un diseño metodológico no experimental en el que las variables independientes no se pueden manipular o ya han ocurrido (Kerlinger y Lee, 2002, p. 504). La finalidad de este tipo de diseños es tratar de conocer una realidad; en este caso la galería filmográfica existente y su relación con el currículo actual de cuarto de ESO, desde una perspectiva comparativa.

En un intento de comprender y asimilar el tratamiento que las altas esferas cinematográficas (directores, productores, guionistas, etc.) otorgan a las diferentes temáticas de la Segunda Guerra Mundial, se ha hecho un estudio comparativo de la filmografía mundial desde 1945 hasta nuestros días, analizando el argumento de 200 películas ambientadas en este contexto de guerra, con el fin de establecer categorías que nos permitan describir y comparar las temáticas de naturaleza curricular que han sido más valoradas y reinterpretadas, así como los acontecimientos que han dejado más huella en nuestra historia.

Siguiendo el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, al amparo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), se ha realizado una selección de contenidos pertenecientes al bloque 6, *Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)*. A partir de ahí, se han elegido tres contenidos, clasificando los filmes en el contexto curricular en que se desarrollaron. En la Tabla 1 se presentan estos contenidos.

Para la selección de estas películas se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia. Según McMillan y Schumacher (2005) es la forma de muestreo más frecuente en investigación educativa y el hecho de actuar por conveniencia, significa que la filmografía fue seleccionada por accesibilidad, según determinados criterios.

Contenidos del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre	
Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi	Películas cuyo argumento aborda el adoctrinamiento nazi y/o el ascenso de Hitler al poder
De guerra europea a guerra mundial	Películas cuyo argumento aborda cualquier batalla, guerrilla o suceso bélico internacional sucedido entre 1939 y 1945
El Holocausto	Películas cuyo argumento aborda el genocidio de la población judía por parte del régimen nazi

Tabla 1. Clasificación de los contenidos curriculares analizados en la filmografía actual

Criterios de inclusión:

- Seleccionar las 200 primeras películas encontradas en bases de datos, bibliotecas o fuentes documentadas específicas, que aborden en la mayor parte del filme cualquiera de los tres contenidos curriculares mencionados.
- Contabilizar películas que supongan enfrentamientos bélicos entre varios bandos, a partir de ideologías y sentimientos identitarios, siempre y cuando estén ambientadas en el contexto cronológico transcurrido desde 1918 a 1945.

Criterios de exclusión:

- No incluir películas que contengan una ficción ucrónica significativa, presentando una realidad totalmente opuesta al desarrollo real e histórico de los hechos.
- Excluir documentales, series, miniseries y cortometrajes de guerra.
- No seleccionar películas sobre protagonistas franceses, ingleses o soviéticos en el periodo de entreguerras (1918-1939), al objeto de centramos únicamente en el ascenso de Hitler y los fascismos, para este contenido curricular.

Por otro lado, se ha hecho un análisis de contenido en tres películas, seleccionadas al azar (una de cada bloque curricular), con el fin de sintetizar las temáticas (de estos filmes) abordables para la enseñanza de la historia, poniendo en práctica habilidades cognitivas y competencias de pensamiento histórico a desarrollar en cuarto curso de ESO.

3. Resultados

Respecto al objetivo 1, referente a clasificar y comparar la filmografía de la Segunda Guerra Mundial según el currículo, los resultados muestran un predominio del cine bélico referente a las distintas batallas acaecidas durante los seis años que duró la guerra. En el Gráfico 1 se presenta el número de películas analizadas para este estudio[2], de acuerdo con su temática correspondiente en el currículo.

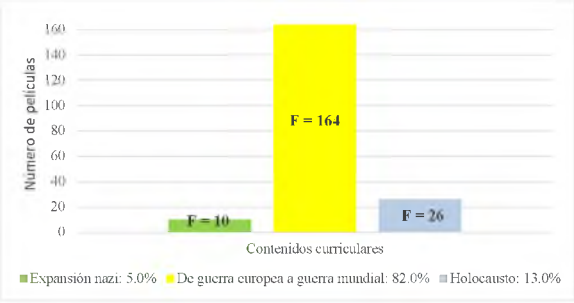


Gráfico 1. Películas analizadas por temáticas curriculares

En consonancia con esta muestra de películas, es evidente que el contenido curricular *De guerra europea a guerra mundial* ha sido históricamente el más abordado por productoras y cineastas (F = 164). Esto tiene su explicación en que hubo varios países implicados en la guerra, y en cada uno de ellos se libraron batallas con escenarios y sucesos distintos que han de ser recordados y reconstruidos. Igualmente, el holocausto fue un acontecimiento a destacar en este estudio (F = 26), pero al tener naturaleza unidireccional no puede competir, en número de películas, con las referentes a disputas entre países, que además cuentan con más emplazamientos de acción. Finalmente, el ascenso nazi y su afán imperialista también tienen su

[2] F = Frecuencia; % = Porcentaje.

presencia en el cine (F = 10), como desencadenante de toda esta barbarie internacional.

Dentro del contenido *De guerra europea a guerra mundial* (F = 164), se ha hecho un segundo análisis incluyendo todos los países protagonistas de películas producidas únicamente en este contexto de guerra *(Bloque II)*. Alemania aparece de forma directa en 119 de las 164 películas (72.6%), sin incluir las referentes a la expansión nazi, el Holocausto o los problemas internos de Alemania. Esto corrobora la tremenda relevancia histórica que ha tenido Hitler y el nazismo para el resto del mundo.

De acuerdo con el objetivo 2 sobre el análisis del contexto temático de varios filmes para el desarrollo de habilidades cognitivas y competencias históricas, se han extraído al azar tres películas (una de cada bloque), delimitándose varias temáticas del filme, y un ejemplo de habilidades cognitivas y competencias históricas abordables en cuarto curso de ESO, desde esas películas concretas. Este análisis se presenta en la Tabla 2.

Película	**Bloque**	**Análisis temático**	**Habilidades cognitivas**	**Competencias históricas**
La caída de los dioses (1969)	I	- Incendio del Reichstag - Noche de los cuchillos largos - Nacionalsocialismo	- Construcción del discurso - Construcción de evidencias a partir de fuentes	- Causa y consecuencia - Cambio y continuidad
El puente (1959)	II	- Invasión aliada de Berlín - Identidad y patriotismo - Mensaje antibelicista	- Adopción de perspectivas - Interpretación partiendo del contexto histórico	- Dimensión ética - Perspectiva histórica
La vida es bella (1997)	III	- Holocausto judío - Heroísmo - Libertad	- Crítica al discurso - Interpretación partiendo del contexto histórico	- Evidencia histórica - Relevancia histórica

Tabla 2. Análisis temático para trabajar habilidades cognitivas y competencias históricas

En primer lugar, respecto a *La caída de los dioses* (1969) vemos como, a partir de los temas que aborda la película, es posible trabajar una serie habilidades cognitivas como la construcción del discurso y el trabajo con evidencias en base a fuentes. Queda reflejado que este largometraje tiene un gran significado histórico y favorece la construcción de narrativas cruciales para el estudio y comprensión del ascenso de Hitler y el nacionalsocialismo alemán, junto a los sucesos acaecidos en la década de los 30, que sirvieron de preludio para el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Estos hechos pueden trabajarse desde la ESO mediante las competencias de causalidad y consecuencia, y cambio y continuidad en el proceso histórico.

En segundo lugar, *El puente* (1959) es una película que está ambientada en los últimos meses de la Segunda Guerra Mundial, cuando la caída de la Alemania nazi es un hecho. Trata sobre un grupo de jóvenes adolescentes que han recibido la orden de defender un pequeño puente. El sentido de patria e identidad, además de la defensa de causas perdidas, se ven ampliamente imbricados en un largometraje que permite trabajar como competencias históricas la dimensión ética de esta decisión (tomada desde la irracionalidad) y la perspectiva histórica desde el binomio pasado-presente.

Finalmente, *La vida es bella* (1997) narra una historia de heroísmo y libertad, en la persona de un protagonista que se juega su vida por salvar a su familia, dentro de un contexto de genocidio y represión absoluta, como fue el Holocausto judío. Este filme permite poner en juego una serie de habilidades cognitivas como la crítica al discurso, la réplica y el rigor interpretativo, desarrollando además competencias de evidencia (trabajo con otras fuentes primarias y secundarias) y relevancia histórica (significado del contexto).

4. Discusión y conclusiones

Los contenidos curriculares analizados establecieron un antes y un después en la historia que se vive y en la que se estudia en las aulas. Como indica Sánchez Testón (2017), «en todo guion de cine existen elementos imprescindibles y necesarios. El más importante de todos es la historia, es decir, lo que se cuenta. Sin historia no hay guion, y sin guion no hay película» (p. 8). Con esta reflexión queda de manifiesto que la historia es un elemento básico de la cinematografía y, evidentemente, los filmes han aportado mucho al conocimiento de esta guerra, tan importan-

te para la humanidad. A partir de ahí, se hace necesario un ejercicio de transposición didáctica que permita formar ciudadanos competentes capaces de cuestionar cada uno de estos acontecimientos, abordarlos de forma práctica, reinterpretarlos, asumir roles y, en definitiva, asimilar estos sucesos y empaparse de toda la acción que aconteció, partiendo de la premisa de que el cine siempre lleva consigo una variación de los hechos reales, pero a su vez ayuda a comprender y delimitar el contexto de estudio.

Por otra parte, actualmente los continuos cambios curriculares, que todos coinciden en una sobrecarga de contenidos, someten al profesorado al desafío continuo ante límites didácticos establecidos por las cambiantes leyes educativas. Esta tesitura, a veces no hace más que ralentizar el aprendizaje, obligando al docente a improvisar programaciones que, en la mayoría de los casos, difícilmente se cumplen o, al menos, no con la competencia que debieran. Precisamente, con respecto a esta normativa, Cabaleiro (2013) estima que no se considera decisivo desde arriba conocer lo que sucede en la práctica docente ni las correspondencias entre el currículo prescriptivo y lo que realmente aprende el estudiantado diariamente, provocándose así una coyuntura de incoherencias legislativas impuestas desde la ignorancia de la práctica cotidiana.

A partir de este panorama, el presente trabajo puede servir como argumento para defender una enseñanza basada en lo imprescindible, y se ha demostrado que la Segunda Guerra Mundial lo es. El cine debe seguir cuidando esta época, porque en su cultivo está la manifestación de su relevancia histórica, además de haberse constatado que es un tema atrayente para las etapas adolescentes, lo que podría derivar en mayor atención y mejores resultados de aprendizaje.

Se hace necesario adoptar estrategias que permitan estudiar el contexto de esta época de guerra, desde su trasfondo, superando el posible conflicto generado por la mayor o menor veracidad de estos sucesos en el cine. El hecho de que estas películas estén ambientadas en nuestra historia ya suscita una realidad que aprender, la cual debe seleccionarse y cuidarse por el profesional docente.

De lo que se trata es de llevar a la acción un ejercicio didáctico donde prime el desarrollo de competencias que construyan individuos capaces de discutir, argumentar significantes y significados, y replantear estos conflictos fílmicos, interiorizando valores de ciudadanía, paz y respeto mutuo frente a la diversidad identitaria y cultural. Se ha demostrado que es así como se trabaja en habilidades de pensamiento histórico y análisis social,

desde una perspectiva crítica (Gómez y Miralles, 2017; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Sáiz, 2013).

Este estudio confirma que existen muchas películas para trabajar nuestro currículo, estando en su mayor parte ambientadas en época de guerra. Hemos visto que también se puede implementar este recurso y que, si se hace una buena selección, puede suponer una formación innovadora para que nuestros estudiantes puedan asimilar estos contenidos históricos tan relevantes. En esta vertiente, el pensamiento histórico ha de ser entendido como alfabetización histórica; es decir, como educación histórica para comprender y explicar esta realidad social, de forma racional y otorgando protagonismo a la temporalidad (Sáiz, 2013).

Nos referimos pues a un proceso didáctico que hay que implementar en la ESO, debiéndose encauzar desde el conocimiento de los hechos, de un modo práctico. Aplicado al ámbito que venimos presentando, este paso requiere trabajar dimensiones que impliquen un razonamiento intelectual mayor, mediante nexos y reciprocidades en la construcción de conocimiento, tales como problematizar la historia y su relevancia, analizar fuentes a partir de estos visionados, percatarse del cambio y la continuidad temporal en estas películas, construir relatos o explicaciones razonadas según el contexto que se analice, buscar causas y consecuencias de determinados sucesos, y trabajar, en definitiva, desde una perspectiva que emerja en la historia y la construya.

Referencias bibliográficas

Braschi, G., Ferri, E. (productores), y Benigni, R. (director) (1997). *La vida es bella* [cinta cinematográfica]. Italia: Melampo Cinematografica y Cecchi Gori Group.

Cabaleiro, A. (2013). Análisis y mejora de la práctica docente: La Segunda Guerra Mundial en 4º curso de la ESO. Un estudio de caso. *Clío: History and History Teaching*, 39, 1-30.

Fono Film (productor) y Wicki, B. (director) (1959). *El puente* [cinta cinematográfica]. Alemania: Fono Film.

Gómez, C. J., y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.

Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento, 6*(11), 5-27. DOI: http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005

Haggiag, E., Levy, A. (productores) y Visconti, L. (director) (1969). *La caída de los dioses* [cinta cinematográfica]. Italia: Ital-Noleggio.

Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2001). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.

Le Goff, J. (1988). *Histoire et memoire*. París: Galimard.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE), 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921 http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional. *Clío & Asociados*, 14, 9-33.

McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson Educación.

Miralles, P., y Alfageme, M. B. (2013). Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno. *Educatio Siglo XXI, 31*(1), 11-24.

Miralles, P., Prats, J., y Tatjer, M. (2012). Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, XVI*(418), 1-12. http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-34.htm

Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo, 9*(1), 8-18. Handle: http://dehesa.unex.es/handle/10662/4623.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado (BOE), 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546. https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf

Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 27*, 67-77. DOI: 10.7203/DCES.27.2648

Sánchez Testón, M. (2017). *Análisis y escritura de guiones de cine*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO DE PORTUGAL SOBRE A HISTÓRIA, O CURRÍCULO E O ENSINO

Ana Isabel Moreira
ana_m0reira@hotmail.com
Universidade de Santiago de Compostela
Escola Superior de Educação do Porto

Xosé Armas Castro
xose.armas@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela[1]

1. Introdução

Os professores de história, no seu quotidiano de todos os dias, constroem representações várias alusivas às funções educativas daquela disciplina, ao currículo prescrito ou à forma como se ensina e aprende a história. Tais ideias elaboradas são também elas constitutivas de uma identidade profissional docente que pode ser entendida como um processo de construção individual e coletiva, marcado pela descontinuidade, fragmentação e uma permanente transformação.

De alguma forma, emerge assim parte de uma história profissional que se vai fazendo como ação permanente e dinâmica, de acordo com as circunstâncias socio-histórico-profissionais experienciadas, marcada de forma invariável pela dimensão pessoal de cada docente. Podem percecionar-se, como tal, as conceções elaboradas sobre a profissão, que também surge inerente às transformações educacionais macro reguladas, porque as culturas escolares ocasionam mudanças significativas a nível individual e grupal (Bolívar, 2011, 2012; Goodson, 2003, 2004; Goodson y Hargreaves, 2003; Leite, 2011). E, na verdade, as histórias de vida dos professores, bem como as suas narrativas biográficas, nas últimas décadas, têm acrescentado reflexões várias no panorama investigativo que se direciona para a realidade dos docentes.

[1] Este trabalho integra uma investigação mais ampla financiada pelo Plano Nacional de I+D+i do MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) e cofinanciada por fundos FEDER da União Europeia.

Este trabalho pretende oferecer uma particular e situada análise das representações elaboradas por professores portugueses do 2.º ciclo do Ensino Básico sobre as finalidades educativas conferidas à história, o currículo oficial definido para a disciplina e o processo de ensino e de aprendizagem subjacente à mesma.

2. Metodologia

Para esta investigação recorreu-se a uma amostra de 6 professores (5 mulheres e 1 homem) que, no ano letivo 2015/2016, lecionaram História e Geografia de Portugal a alunos do 5.º ou 6.º ano de escolaridade (10-11 anos de idade) em seis instituições de ensino públicas e privadas do distrito do Porto, no norte de Portugal. Os docentes, selecionados com base em critérios de disponibilidade para a participação, foram entrevistados individualmente, numa sala da instituição de trabalho, num horário por si definido, tendo sido concretizado um registo áudio autorizado de todas as entrevistas.

Utilizou-se, então, uma entrevista semiestruturada individual, porque a partir de um relato sob a forma de conversa partilhado é possível alcançar um conhecimento narrativo da vida e experiências profissionais (Bolívar, 2011, 2012; Goodson, 2003, 2004), dos saberes relacionados com a prática educativa, das convicções assumidas, daquilo que o professor diz que faz e das justificações para tais opções didáticas (Flick, 2015; Fons-Esteve y Buisán-Seradell, 2012).

Por via daquele instrumento de recolha de dados foi nosso intuito identificar, entender e, também, analisar as práticas adotadas em contexto de sala de aula e a sua eventual relação com o currículo nacional prescrito, assim como as conceções elaboradas sobre as funções educativas atribuídas à disciplina de história, capazes de permitir a definição de eventuais perfis de professor de história do Ensino Básico. Em simultâneo, quisemos compreender o significado pessoal e social atribuído por cada um às dimensões que enformam as identidades profissionais que vão construindo (Bolívar et al., 2005; Day, 2004; Flick, 2015; Vaillant, 2010).

Os seis docentes participantes são, naturalmente, uma reduzida amostra dos professores de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico, no entanto, são também o exemplo de que um estudo de caso múltiplo nos pode oferecer, desde logo, um panorama significativamente amplo e diverso das histórias traçadas, abordagens perfilhadas ou modos de atuar dos professores.

Para a análise pormenorizada dos dados recolhidos junto dos docentes, ou seja, para a caracterização da prática de ensino da história daqueles participantes na investigação, foram definidas categorias de análise, inspiradas no trabalho de Fenstermacher e Soltis (1998), com uma função descritiva, explicativa e, eventualmente, orientadora. E também se utilizaram como referência os resultados já alcançados no âmbito das investigações encetadas sobre as representações (Bouhon, 2009) e as práticas profissionais dos professores de história (Harris y Burn, 2016; McCrun, 2013; Virta, 2002).

Assim, estabeleceram-se três abordagens de ensino da história, esclarecedoras das realidades que fazem a prática real daquele mesmo ensino Genericamente, á abordagem *tradicional de memorização* associou-se uma perspetiva mais tradicional do ensino e um papel fundamental atribuído ao docente, responsável por administrar tempos letivos, gerir comportamentos, transmitir conteúdos a serem memorizados e depois replicados pelos alunos; os estudantes, agentes passivos, vivenciam oportunidades para aprenderem factos e temas pré-definidos, devendo aqueles cumprir o seu dever de atenção e de obtenção de bons resultados. A abordagem *inovadora de descoberta*, por sua vez, relacionou-se com um docente que é, pois, um guia que orienta os estudantes na descoberta do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades, não negligenciando, em alguns momentos, os seus interesses e necessidades; deseja-se, neste sentido, um aluno autónomo, participativo e que, em parte, intervenha na aprendizagem. Por fim, a abordagem *crítica de transformação* remeteu para um professor consciente do seu papel no sistema educativo, ainda que sujeito a pressões e conjunturas muitas vezes intransponíveis; a sua atenção centra-se não só nos conteúdos históricos, mas também na forma da sua exploração, porque aqueles não têm de ser memorizados pelos estudantes, antes têm de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e indagador de cidadãos que se pretendem reflexivos e ativos socialmente.

3. Resultados

De uma forma geral, é possível afirmar-se que a realidade educativa portuguesa, no âmbito do ensino e da aprendizagem da história no 2.º ciclo do Ensino Básico, se pauta pela complexidade e diversidade.

Efetivamente são várias, e distintas, as dimensões inerentes às representações elaboradas e práticas de ensino contempladas: o olhar para a história como disciplina pode ser um, mas para o currículo outro; os alunos e

a aprendizagem não são o professor/a e o ensino; a avaliação pode suscitar posturas distintas, e que ocasionaram perspetivas que oscilaram entre o mais tradicional e o mais transformador.

Na verdade, não há uma só forma de agir que possa resultar com todos os alunos, em todos os contextos, para os diferentes conteúdos. E talvez uma só abordagem não se compadeça com todos os estilos de aprendizagem (Martínez Valcárcel, 2004).

3.1. Sobre as funções educativas da história

O tipo de história ensinado, em cada sala de aula do 2.º ciclo do Ensino Básico, não é sempre igual, porque as conceções que cada docente tem das funções educativas de tal disciplina são também elas distintas.

Para a professora Ana, «o 2.º ciclo é (...) o início da aprendizagem da história de Portugal, da perceção de que o país tem uma cultura, uma história, um património de que devemos orgulhar-nos», numa perspetiva mais tradicionalista e que destaca o acesso permitido a uma herança cultural potenciadora do sentimento patriótico individual (Bouhon, 2011; Harris y Burn, 2016). Porque, efetivamente, a história pode, para a professora Leonor, «proporcionar (...) o entendimento daquele percurso do Homem», quase como se reprimisse o conteúdo da disciplina, sendo até «muito necessário objetivar, constantemente, os conceitos», no sentido de uma real formação da identidade nacional. Para a professora Pilar, por sua vez, é a história útil, «que tem uma aplicação prática, que lhes serve para alguma coisa», que deseja que os alunos entendam e olhem com interesse. Porventura, enquanto ferramenta capaz de permitir que o mundo de hoje e de amanhã seja pensado e compreendido por cada um, também para que os próprios alunos se orientem num tempo que liga passado e futuro.

No entanto, as representações sobre a função da história podem ser tidas de um modo mais abrangente, desafiante também, e, numa perspetiva de ensino mais inovadora, dizendo a professora Rita que a história deve ter «um papel proeminente» na sociedade atual, enquanto forma de refletir, de compreender ou de estimular atitudes críticas, e permitir que os alunos depois de conhecerem «o passado, o processo de evolução através dos tempos» se afirmem como «mais responsáveis, mais conhecedores dos seus direitos e deveres e, consequentemente, mais preparados para exercer a cidadania». Tem de ensinar-se, pois, na opinião da professora Patrícia, «uma história atuante» para que também assim se formem cidadãos atuantes, que

depois de levados «a terem gosto pela descoberta do passado» queiram pensar sobre o presente e, eventualmente, sobre o futuro.

O professor Paulo, por sua vez, e segundo uma perspetiva mais crítica e transformadora, defende a ideia de que «precisamos de uma história que seja reflexiva», uma vez que «a escola existe não para se adaptar à sociedade, mas para transformá-la» e considerando, aquando das práticas de ensino, a natureza e o objetivo da história como corpo de conhecimentos é possível que se alcancem intencionalidades mais amplas e se preparem os jovens para a vida na sociedade democrática (Barton y Levstik, 2004; Harris y Burn, 2016).

A relação entre a educação histórica e uma cidadania democrática construída pelos alunos, é também ela ocasionadora de perspetivas várias entre os docentes entrevistados. Segundo a da professora Rita, as aulas de história são encaradas como uma «verdadeira formação para a cidadania», facultando aos estudantes a oportunidade de aprenderem «a ter outra postura face ao mundo atual». E essa conceção denota uma evidente proximidade face à perspetiva de autores diversos que enquadram as aulas de história como uma preparação para que aqueles alunos se tornem cidadãos críticos e ativos socialmente (Barton y Levstik, 2004; Virta, 2002; Yilmaz, 2008). E como sublinha o professor Paulo, «mais do que factos, mais do que acontecimentos, mais do que personagens, mais do que conteúdos "duros"», a história tem de surgir como «um espaço de reflexão para que sejam produzidos efeitos de diálogo, de espírito construtivo, que os alunos levem para o seu dia a dia». É assim, ao «entrar na história», que para a professora Patrícia se podem formar cidadãos interventivos, que refletem, que são indagadores e que, até politicamente, querem intervir na sociedade:

> a História aí também tem um papel fundamental e o professor ao trazer assuntos para a aula, levar o aluno a refletir, a fazer a viagem da atualidade para o passado, a ir buscar os exemplos. (...) Era preciso repensar o currículo da história, para criar cidadãos mais atuantes, mais pensantes, mais críticos da nossa sociedade e com papel ativo politicamente.

3.2. Sobre o currículo

Os professores intervenientes foram ainda associados a uma das três abordagens de ensino definidas, tendo em conta a sua perspetiva relativa ao currículo prescrito para a disciplina de história. Até porque, talvez por também retratar um projeto social e educativo e por concretizar decisões

pedagógicas e ideológicas, aquele tem sido, nos últimos anos, alvo de um processo de alteração contínua.

Ainda que se assuma que o conceito de currículo não se esgota na definição e organização dos conteúdos a ensinar num determinado nível de ensino e que visam promover a uniformidade definida pela tutela (Leite, 2001; Gimeno, 2010; Roldão, 2010), esta análise das representações dos professores evidencia que os mesmos se centram particularmente naquele currículo prescrito para a disciplina de História e Geografia de Portugal. Mas cada um deles, depois, concretiza-o de forma particular nos diferentes contextos reais de sala de aula.

Atualmente, as instituições escolares portuguesas dispõem, em parte, de autorização governamental para poderem adequar o currículo prescrito às condições efetivas de cada escola. Para o professor Paulo, aquela diferenciação curricular e pedagógica viável nas escolas continua a ser primordial, particularmente para que cada aula aconteça por ela mesma e, para a professora Patrícia, tal podia acontecer de forma mais evidente na aula de história, partindo-se de «mais tópicos, mais temas, para se aprofundar os subtemas de acordo com a história local». Duas opiniões que, em parte, corroboram os estudos mais críticos (Harris y Burn, 2016) quanto a uma história escolar que precisa de distanciar-se daquela mera descrição factual e cronológica dos acontecimentos passados que, junto dos alunos, proporciona pouco mais do que um entendimento superficial dos mesmos.

Numa outra alusão às questões curriculares, a preocupação latente dos professores portugueses com o tempo escolar conferido à história a par de uma ambiciosa lista de conteúdos preconizados a ensinar, e numa lógica de defesa da disciplina, coincide com as inquietações de profissionais da educação de outras realidades educativas (Harris y Burn, 2016), considerando ambos que tal relação inversamente proporcional «restringirá os estudantes a um entendimento superficial da histórica (…) condicionará a sua capacidade de contextualizar factos e fazer conexões» (pp. 535/536). E, neste caso, as posições assumidas, de uma forma ou de outra, foram similares e tendencialmente voltadas para uma abordagem de ensino mais crítica e coincidente com uma história aprendida que precisa de ir além do saber facilmente transmissível e, depois, pronto a ser copiado mecanicamente para uma qualquer prova.

O currículo prescrito deverá ser entendido, pelos professores, como um referencial que pode ser modelado em cada circunstância ou adaptado aos contextos de atuação, e até mesmo transformado, no sentido de se ocasionar

um ensino e um conhecimento histórico favoráveis à formação de cidadãos responsáveis e críticos. Como afirma o professor Paulo:

> hoje, quando o conhecimento está ao alcance de qualquer pessoa e se cruza de forma tão rápida, tão dinâmica, as Metas (curriculares) afunilam muito o conhecimento. Enquanto referencial para o professor planificar a aula, tudo bem, mas a aula, depois, tem de respirar por ela própria, o professor tem de ter essa autonomia. Apoiado pelo Ministério da Educação, deve ser, apenas, um documento complementar e orientador do trabalho, não com a importância que lhe estão a dar.

4. Conclusões

Depois de analisada parte dos dados recolhidos, podemos constatar que há professores de História e Geografia de Portugal que parecem, paulatinamente, querer encarar as aulas que lecionam e as atividades aí desenvolvidas a partir de lentes que refletem um século XIX que se vai distanciando, testemunhando uma perspetiva cada vez mais crítica e transformadora das funções educativas da história ou das práticas adotadas; enquanto outros, por conformismo, frustração ou crença pessoal, manifestam maiores dificuldades em abandonar o tradicionalismo e ver uma 'outra' história que hoje pode ser ensinada na sala de aula. Uma história que não é estática, mas que se ensina a partir de recursos e estratégias vários, que promove a interação, o diálogo e a partilha de saberes individuais, que pode ser utilizada por cada um no dia a dia e que pode sustentar o gosto e o interesse que os estudantes já detêm por aquela disciplina.

Um docente precisa de ser reflexivo, intemporalmente, reconhecendo necessidades individuais, lacunas formativas, atualizações de saber científico ou didático inevitáveis. Porém, é possível afirmar que o docente de história ainda não consegue ser um evidente decisor do currículo (Roldão, 2015), porque há as Metas Curriculares e o Programa de História e Geografia de Portugal, definidos a nível nacional e iguais para todos, que têm de ser cumpridos. Além disso, o tempo para a disciplina escasseia, porque a mesma se enquadra curricularmente numa área pluridisciplinar de Línguas e Estudos Sociais, na qual o Português ganha relevância na carga horária semanal em detrimento das outras disciplinas. Por isso, não tantas vezes quanto o desejável se diferenciam processos e conteúdos de acordo com as necessidades individuais, se equilibram as tarefas escolhidas pelos alunos e aquelas que são atribuídas pelo professor, se consideram perfis de

aprendizagem, ritmos de trabalho, formas de pensamento mais criativas (Bouhon, 2009).

Como tal, talvez se afigure como necessário repensar o desenvolvimento profissional dos docentes e as práticas de ensino adotadas, no sentido da construção de uma identidade profissional que permita uma atuação concordante com uma sociedade de informação e de conhecimento que enforma o ho je. D e alguma forma, defende-se, assim, um novo profissionalismo docente, por outras palavras, um novo reconhecimento dos professores como detentores de uma profissão baseada no conhecimento e como profissionais mais protagonistas e zelosos do saber e menos executantes e alienados (Lopes y Pereira, 2008; Nóvoa, 2013).

Já quase na segunda década do século XXI é cada vez mais relevante que os professores reconheçam que os estilos de aprendizagem são diversos e a diferenciação pedagógica inevitável, as habilidades intelectuais fazem sentido quando trabalhadas por cada um, o pensamento crítico favorece uma intervenção responsável enquanto cidadãos do m undo. Na verdade, o professor Paulo chama a atenção para esse facto, quando afirma que "o mundo mudou e nós continuamos com o mesmo tipo de educação", reforçando ainda a ideia de que "temos que mudar a literacia que queremos para as nossas crianças". Também no âmbito da história, acrescentamos nós.

Referências bibliográficas

Barton, K., y Levstik, L. (2004). *Teaching History to the common good.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bolívar, A. (2011). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. In J. González Monteagudo (dir.), *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire* (pp. 59-96). Paris: L'Harmattan.

Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement.* (Tese de Doutoramento). Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Bélgica.

Day, C. (2004). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. En T. Towsend, y R. Bats (eds.), *Handbook of Teacher Education* (pp. 597-612). Netherlands: Springer.

Fenstermacher, G., y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Fons-Esteve, M., y Buisán-Serradell, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: outra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, *24*(4), 401-413, DOI: 10.1174/113564012803998776.

Gimeno, J. (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.

Goodson, I. (ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro y EUB.

Goodson, I., y Hargreaves, A. (eds.). (2003). *Teachers' Professional Lives*. London/Washington: Falmer Press.

Harris, R., y Burn, K. (2016). English history teachers' views on w hat substantive content young people should be taught, *Journal of Curriculum Studies*, *48*(4), 518-546.

Hicks, D. (2005). Continuity and Constraint: case studies of becoming a teacher of history in England and the United States. *International Journal of Social Education*, *20*(1), 18-40.

Husbands, C., Kitson, A., y Pendry A. (2003). *Understanding History teaching*. Philadelphia: Open University Press.

Leite, A. (2011). *Historias de Vida de Maestros e Maestras*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga, Málaga.

Leite, C. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico: problemas, oportunidades e desafios. In J. M. Alves (dir.), *A reorganização curricular no Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspetivas* (pp. 29-38). Porto: ASA Editores.

Lopes, A., y Pereira, F. (2008). Culturas escolares, perspectivas curriculares e identidades profissionais dos professores portugueses. In A. Lopes, y C. Leite (orgs.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil* (pp. 95-113). Porto: Livpsic.

Martínez Valcárcel, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Murcia: Universidad de Murcia.

McCrun, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73-80.

Nóvoa, A. (2013). Pensar escuela más allá de la escuela. *Con-Ciencia Social*, 17, 27-38.

Roldão, M.C. (2010). A Função Curricular da Escola e o Papel do Professor: políticas, discursos e práticas de contextualização e d iferenciação curricular. *Nuances: Estudos sobre Educação, 17*(18), 230-241.

Roldão, M.C. (2015). *Distâncias na educação e no currículo – professores, discurso e escola*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Vaillant, D. (2010). *La identidad docente. La importancia del profesorado*. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional Nuevas Tendencias en la Formació Permanente del Profesorado. Barcelona.

Virta, A. (2002). Becoming history teacher: observation on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 687-698.

Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. *European Journal of Teacher Education*, *31*(1), 35-53.

MIRADAS AL PATRIMONIO: NUEVE AÑOS DEL OEPE

Olaia Fontal Merillas
olaia.fontal@uva.es

Sofía Marín-Cepeda
sofiavictoria.marin@uva.es

Silvia García-Ceballos
silvia.garcia.ceballos@uva.es

Marta Martínez Rodríguez
marta.martinez.rodriguez@uva.es

Inmaculada Sánchez-Macías
inmaculada.sanchez.macias@uva.es

Universidad de Valladolid

El Observatorio de Educación Patrimonial en España, en adelante OEPE, se desarrolla a través de tres proyectos de I+D+i[1], financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación, actual Ministerio de Economía y Competitividad. Su andadura comienza en 2010 desde la Universidad de Valladolid, bajo la dirección de la Dra. Fontal Merillas, quien defendió la primera tesis doctoral que emplea específicamente el término educación patrimonial[2]. Desde sus comienzos hasta hoy, se ha convertido en referente nacional en educación patrimonial, pues ha desarrollado una importante labor de catalogación, investigación, difusión y transferencia a través del trabajo de un amplio equipo de expertos en la materia.

---

[1] EDU2009-09679 «Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis Integral del estado de la Educación Patrimonial en España», EDU2012-37212 «La educación en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del OEPE», EDU2015-65716-C2-1-R «Evaluación de aprendizajes en programas de educación patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valorización y socialización del patrimonio cultural» y EDU2015-657016-C2-2-R «Evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en los ámbitos no formal e informal de la educación patrimonial», financiados por MINECO y FEDER.

[2] La Educación Patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización. Universidad de Oviedo, 2003.

A continuación, presentamos su configuración y desarrollo, abordando sus objetivos, intereses y principales aportaciones a este campo de investigación, así como sus líneas de continuidad.

1. Antecedentes

Nuestro país cuenta con 61.352 bienes culturales protegidos[3] y 46 bienes declarados Patrimonio Mundial[4]. Para abordar la gestión de esta riqueza de bienes patrimoniales, la legislación en torno al patrimonio plantea una visión integral, atendiendo prioritariamente a la perspectiva educativa y su responsabilidad social como uno de los elementos clave. Por ello, la conservación de estos bienes pasa por ejercer una educación de calidad, que consideramos ha de insistir en la construcción de vínculos de propiedad, pertenencia e identidad entre las personas y los bienes. Así, a través de la toma de conciencia y la sensibilización, podremos proteger y cuidar nuestro patrimonio.

En 2009 España era el segundo país del Mundo con mayor número de Bienes declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, sin embargo, no era tan reseñable su presencia y participación en proyectos de educación patrimonial fuera del territorio nacional, estando ausente en propuestas internacionales de gran relevancia como el proyecto HEREDUC (Fontal y Juanola, 2015). En el ámbito nacional, era patente la des-organización de las acciones educativas en torno al patrimonio, dado que estas no estaban siendo difundidas ni estudiadas, además de la ausencia de normas o planes que sistematizasen los criterios del Estado y las Comunidades Autónomas.

2. El Observatorio de Educación Patrimonial en España

Tras casi diez años de investigación y trabajo en la disciplina, hoy en día consolidada (Fontal e Ibáñez, 2017), nuestro país se ha dotado de dos instrumentos únicos en la gestión educativa del patrimonio, creados como resultado de los programas de *investigación fundamental no orientada* y de su impacto social, científico y político.

[3] Consultar la web https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/bienes-culturales-protegidos.html (24/12/2017).
[4] http://whc.unesco.org/en/list (24/12/2017).

Figura 1. Base de datos interna del OEPE

El primero de ellos, es el «Observatorio de Educación Patrimonial en España» (OEPE, Spanish Heritage Education Observatory), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad a través de dos proyectos de I+D+i (EDU2009-09679 y EDU2012-37212), en los que la Dra. Fontal ha sido la investigadora principal. Y, el segundo, derivado de la transferencia científica de esos dos proyectos señalados, es el «Plan Nacional de Educación y Patrimonio» (PNEyP), del que la Dra. Fontal es coordinadora, gestado desde el Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE) (Subdirección General dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (Domingo, Fontal, y Ballesteros, 2013). Además, en el marco de estas dos actuaciones, España ha liderado los tres primeros congresos internacionales en Educación Patrimonial en Madrid (2012, 2014 y 2016) y ha obtenido una ayuda FECYT (FCT-14-9015) para la transferencia del conocimiento científico a la sociedad, entre cuyos avances que mayor impacto internacional han logrado, encontramos la creación de la Red Internacional de Educación Patrimonial –RIEP- (International Network on Heritage Education). Así mismo, el OEPE continua su andadura con un tercer proyecto I+D+i coordinado que hace posible el constante crecimiento del Observatorio, permitiendo conocer, analizar y diagnosticar el estado de la educación patrimonial de manera continua, observando así su crecimiento

y transformación, además de evaluar los programas educativos y realizar estudios de caso de aquellos programas referentes.

Volviendo la mirada hacia la gestión del OEPE, su desarrollo inicial se focaliza en la creación de una base de datos interna, diseñada para el equipo investigador, donde se catalogan, inventarían y estudian proyectos, programas y acciones de educación patrimonial en el ámbito nacional. Los programas incluidos en este espacio, son inventariados a través de fichas de registro estandarizadas y multidimensionales, organizadas en torno a 5 campos generales: localización, descripción, relación con otras fichas, diseño didáctico y anexo documental (Fontal, 2016).

La revisión del estado actual nos permite determinar que la realización de los proyectos preliminares, ha generado resultados competentes que inciden en la situación de la educación patrimonial en España y, por tanto, en su proyección e impacto internacionales.

La base se concreta a su vez en un perfil externo orientado a la difusión y divulgación de la educación patrimonial en España, a través del portal denominado OEPE (www.oepe.es). Esta base de datos está orientada a la definición de estándares de calidad en la educación patrimonial en España, exportables a otros contextos transfronterizos.

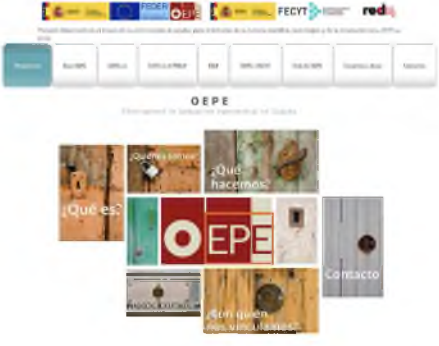


Figura 2. Página web del OEPE

2. El Método OEPE y su desarrollo

Una de las acciones destacadas del OEPE para la consecución de sus objetivos, es el diseño de un método propio, definido como un procedimiento secuencial para la evaluación de programas educativos de educación patrimonial. Este método, que denominamos método OEPE, está compuesto por siete fases y se sirve de diferentes instrumentos para la selección de la muestra, el inventario de datos y la evaluación.

Este proceso de filtros secuenciados parte de la búsqueda y localización de programas en base a una serie de indicadores de búsqueda definidos por el equipo de investigación y expertos internacionales. Una vez localizados los programas a partir de los indicadores de búsqueda, se aplica sobre ellos una relación de 23 criterios de inclusión y 14 criterios de exclusión que ayudan a discriminar los programas objeto de estudio en el inventario. Este inventario se sirve de una ficha de catalogación como instrumento para sistematizar la información clave de cada programa, que se clasifican en torno a 18 categorías de naturaleza patrimonial. A su vez, la ficha se divide en cinco grandes apartados y un total de 42 sub-apartados: (1) Identificación y localización; (2) Descripción; (3) Datos del diseño educativo; (4) Relación con otras fichas; (5) Anexo documental.

Gráfico 1. Fases del método OEPE

Estas fichas son recogidas digitalmente y configuran una base de datos interna que permite realizar búsquedas por descriptores específicos, para posteriormente efectuar análisis estadístico-descriptivos en función de diferentes intereses. Estos análisis nos permiten conocer el estado de la

educación patrimonial en el territorio nacional e internacional y aspectos clave relativos a la localización geográfica, categoría patrimonial, tipología educativa y metodología e instrumentos de evaluación, entre muchos otros aspectos.

En las fases 5 y 6 se efectúa una evaluación basada en estándares que nos permite conocer la calidad de los diseños educativos de los programas seleccionados (Stake, 2006; 2010b). Utilizamos para ello una tabla de estándares básicos y una tabla de estándares extendidos, que podemos observar en mayor profundidad en el artículo publicado por Fontal (2016). Así, podemos decir que los diferentes instrumentos configuran un proceso de filtros secuenciados. En la fase 6, los programas que obtienen mejores resultados son sometidos a estudio de casos para realizar un análisis pormenorizado (Stake, 2010a).

Durante los nueve años del Observatorio, tanto la base de datos como el método nos han permitido ahondar en el conocimiento de un amplio registro de programas y detectar en ellos presencias, ausencias, fortalezas y limitaciones que han ayudado a establecer estándares de calidad para futuros diseños. A partir del mismo se han desarrollado informes en el ámbito nacional para el Instituto del Patrimonio Cultural de España (Fontal, Pérez y Marín, 2013a; Fontal, Marín y Pérez, 2013b; Fontal y Martínez, 2016a; Fontal y Martínez, 2016b), así como tesis doctorales (Gómez, 2013; Marín, 2014; Sánchez, 2015) e investigaciones relacionadas con el patrimonio inclusivo (Fontal y Marín, 2014; Fontal y Marín, 2016), patrimonio inmaterial (Martínez y Fontal, 2016) o las tecnologías de la información y la comunicación (Ibáñez, Vicent, Asensio, Cuenca y Fontal, 2014).

3. El OEPE en la actualidad

En la actualidad, atendiendo a las indicaciones de los informes de seguimiento[5] -ambos con calificación de «excelente», en los que se recomienda continuar con esta línea de investigación, se afronta el reto de adentrarse en un nuevo cometido de evaluación de aprendizajes generados a partir de aquellos programas considerados más próximos a los estándares internacionales, basándonos en Stake y Munson (2008).

Estos programas han sido señalados como «referentes» en las diferentes tipologías educativas y patrimoniales, referidas a los ámbitos educativos y contextos geopolíticos, después de un proceso de selección basado en

[5] Subdirección General de Proyectos de Investigación (MICINN).

estándares y tras una evaluación de programas centrada en analizar el enfoque teórico, las metas, la calidad del diseño y la planificación de las actuaciones, el grado de cumplimiento y adecuación de la planificación (implementación), así como la calidad y la utilidad de los resultados e impactos generados. Todos estos programas articulan sus diseños e implementaciones a partir de lo que hemos conceptualizado como procesos de patrimonialización, que se concretan en los procesos de sensibilización, valorización y socialización del patrimonio (Jacobi y Luckerhoff, 2009; Fontal, 2013), en la medida en que han demostrado ser los que tienen un diseño y proyección educativas más acordes con los presupuestos internacionales vigentes en la concepción contemporánea del patrimonio, así como con los propios criterios establecidos en la normativa estatal en materia de patrimonio y educación (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2013).

Es por ello que, en el presente proyecto que da continuidad a la trayectoria del OEPE, tratamos de completar el ciclo evaluativo, incorporando la evaluación de los aprendizajes, centrando la atención en el agente que aprende, la sociedad; tratando de evaluar aspectos tales como qué han aprendido, cómo han sido los procesos de adquisición, qué proyección presentan esos aprendizajes y qué conciencia, respecto de sus aprendizajes, tienen los diferentes agentes implicados en los programas de educación patrimonial que conforman los casos de estudio.

Para tal efecto, tomaremos como referencia la estructura por fases descrita en cada subproceso específico de patrimonialización (sensibilización, valorización y socialización) (Fontal, 2003) y que abarca aprendizajes de tipo cognitivo (conocimiento, comprensión, identificación), actitudinal (respeto), ético (puesta en valor), emocional (disfrute, empatía), motivacional (intrínseco y extrínseco) y social (identificación, identización, referenciación, socialización) (Falcón, 2010), para desarrollarla conceptualmente, desglosando cada campo de aprendizaje derivado de las fases de estas secuencias, de manera que se pueda definir un mapa de aprendizajes secuenciados relativos a los procesos de patrimonialización (Ibáñez, Vicent y Asensio, 2012).

4. Impacto y transferencia

Para concluir, analizando el impacto y la trasferencia que se han logrado durante estos años, destacamos en primer lugar los instrumentos que se han definido desde el OEPE. El primero de ellos lo constituye la base de datos que sirve de apoyo para el registro, la categorización y evaluación de

los programas educativos, y la web externa del OEPE, orientada a la visibilización, la difusión y la generación de redes (www.oepe.es). A partir del método descrito se llevan a cabo estudios de caso y análisis de datos que derivan en instrumentos de evaluación, insistiendo en las labores de investigación e innovación en la educación patrimonial (Fontal 2008; Fontal, 2010; Fontal, 2013; Fontal, 2016; Fontal y Marín, 2011; Fontal y Marín, 2014; Fontal y Marín, 2016; Fontal y Juanola, 2015; Martínez y Fontal, 2016), lo que lleva al Observatorio a convertirse en un instrumento referente para la protección, preservación y difusión que se pretende desde el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2013).

Respecto a la transferencia científica, cabe destacar que durante los nueve años de andadura, el Observatorio ha sido un promotor clave de eventos científicos, como son las Primeras y Segundas Jornadas Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial (PREP I y II), en el marco de las acciones financiadas por la Fundación para la Ciencia y la tecnología, y los tres Congresos Internacionales sobre Educación Patrimonial (CIEP I, II y III), organizados en colaboración con el Instituto del Patrimonio Cultural de España y la Comunidad de Madrid.

Tras el CIEP II, celebrado en 2014, se conforma la Red Internacional de Educación Patrimonial (RIEP), que se materializa como una acción del OEPE y del Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE), en el marco del Plan Nacional.

Así mismo, durante 2015 el Observatorio pone en marcha numerosas actuaciones financiadas por FECYT Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), dirigidas a sensibilizar y acercar la educación patrimonial a los diferentes sectores sociales. Entre ellas, el desarrollo de la Red Internacional de Educación Patrimonial, la web colaborativa «Personas y patrimonios» (https://personasypatrimonios.com/) y diversos concursos y proyectos audiovisuales para la comunicación y sensibilización hacia el patrimonio.

Por último, las acciones del OEPE han visto su difusión a través de la participación de los miembros de su equipo en congresos nacionales e internacionales, publicaciones de impacto en revistas científicas, monográficos y editoriales relacionadas con el área de conocimiento. Entre ellas, «Educación y Patrimonio. Visiones caleidoscópicas», editada por Trea (Fontal, García e Ibáñez, 2015), así como monográficos sobre la materia en la Revista Clío (2014), en la Revista Educatio Siglo XXI (2015) y Revista de Educación (2017), entre otras.

Referencias bibliográficas

Domingo, M., Fontal, O., y Ballesteros, P. (2013). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Madrid: MECD, Secretaría de Estado de Cultura.

Falcón, M. (2010). Sentido del proyecto aefectivo. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona: Barcelona.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.

Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio. En S. M. Mateos (coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural*, 79-109. Gijón: Trea.

Fontal, O. (2010). La investigación universitaria en Didáctica del Patrimonio: aportaciones de la Didáctica de la Expresión Plástica. *Actas II Congreso Internacional de Didácticas*, Girona, 1-7.

Fontal, O. (coord.). (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.

Fontal, O. (2016). El Observatorio de Educación Patrimonial en España. *Revista Cultura y Educación*, *28*(1), 254-266.

Fontal, O., e Ibáñez, A. (coords). (2014). Monográfico Educación Patrimonial. *Revista Clío*, 40.

Fontal, O., e Ibáñez, A. (eds.). (2017). Monográfico de Educación patrimonial: epistemología, modelos e i nvestigaciones referentes. *Revista de Educación*, 375.

Fontal, O., García, S., e Ibáñez, A. (coords.) (2015). *Educación y patrimonio: visiones caleidoscópicas*. Gijón: Trea.

Fontal, O., y Juanola, R. (2015). Heritage Education: a useful and profitable discipline within the cultural heritage management. *Cadmo. Giornale Italiano di Pedagogia sperimentale. An International Journal of Educational Research*, *23*(1), 7-25.

Fontal, O., y Marín, S. (2011). Enfoques y modelos de Educación Patrimonial en programas significativos de OEPE. *Eari: educación artística, revista de investigación*, 2, 91-96.

Fontal, O., y Marín, S. (2014). La educación patrimonial en España: necesidades e ilusiones para la próxima década. *Revista PH, Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico*, 85, 12-14.

Fontal, O., y Marín, S. (2016). Heritage Education in Museums: An Inclusion-focused Model. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 9-4, 47-64.

Fontal, O., Marín, S., y Pérez, S. (2013b). *Informe sobre el grado de cumplimiento de lo establecido por la legislación mediante la revisión de los programas y acciones llevadas a cabo en los centros formativos, además de los materiales y recursos didácticos utilizados*. Madrid: IPCE.

Fontal, O., y Martínez, M. (2016a). *Análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente, tanto nacional como autonómica, dentro de la educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Fontal, O., y Martínez, M. (2016b). *Localización, inventario, análisis y evaluación sistemática de una selección de programas educativos sobre patrimonio cultural inmaterial*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Fontal, O., Pérez, S., y Marín, S. (2013a). *Informe sobre el análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente tanto nacional como autonómica, así como la normativa internacional vigente en territorio español*. Madrid: IPCE.

Gómez, C. (2013). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid: Valladolid.

Ibáñez, A., Fontal, O., y Cuenca, J. M. (coords.). (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Revista Educatio Siglo XXI*, *33*(1).

Ibáñez, A., Vicent, N., y Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 3-18.

Ibáñez, A., Vicent, N., Asensio, M., Cuenca, J. M., y Fontal, O. (2014). Learning in archeological sites with mobile devices. *Munibe Antropologia-Arkeologia*, 65, 313-321.

Jacobi, D., y Lickerhoff, J. (2009). Public et non-public du patrimoine culturel: deux enquêtes sur les manifestations différenciées de l'interêt et du désintérêt. *Loisir et Societé*, 32, 99-121.

Marín, S. (2014). Educación Patrimonial y Diversidad: evaluación de programas y definición de un m odelo basado en los procesos de patrimonialización. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid: Valladolid.

Marín, S., García, S., Vicent, N., Gillate, I., y Gómez- Redondo, C. (2016). Research on Heritage Education. Evolution and Current State Through analysis of High Impact Indicatos. *Revista de Educación*, 375, 110-135.

Martínez, M., y Fontal, O. (2016). El binomio educación y patrimonio cultural inmaterial: Evaluación de programas educativos. En R. López (coord.), *VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 624- 635. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Sánchez, A. (2015). Memoria, identidad y comunidad: Evaluación de programas de educación patrimonial en la comunidad de Madrid. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid: Valladolid.

Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Ariel.

Stake, R. E. (2010a). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2010b). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: Guilford Press.

Stake, R., y Munson, A. (2008). Qualitative assessment of arts education. *Arts & Education Policy Review*, *109*(6), 13-22.

EL DISEÑO DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS BASADAS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR Y SUS EFECTOS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: UN ESTUDIO DE CASO

Bastián Torres Durán
bastiantorres@udec.cl

Carlos Muñoz Labraña
carlosem@udec.cl

Ricardo Vargas Morales
rivargas@udec.cl

Universidad de Concepción (Chile)

1. Introducción

La preocupación central de la escuela es generar las condiciones para que el estudiantado sea capaz de lograr aprendizajes y desarrollar aquellas habilidades y actitudes imprescindibles para desenvolverse con éxito en la sociedad. En este proceso el currículum representa el horizonte normativo cuyo fin es asegurar a todos los niños y niñas una cultura común que garantice la igualdad de oportunidades (Dubet, 2005). Por su parte, los estudiantes poseen una herencia cultural familiar, unas representaciones sociales sobre lo que han aprendido y lo que están por aprender, unas experiencias escolares, así como unas ideas y aprendizajes previos, variopinto, que obliga a que las propuestas de aprendizaje deban considerar tanto el horizonte normativo prescrito por la autoridad como las variables vinculadas al contexto e historias personales de estos.

Con la investigación se pretende responder la siguiente pregunta: ¿cambian las representaciones sociales de los estudiantes sobre el Humedal de Lenga cuando participan de una propuesta didáctica situada y fundada en su experiencia escolar? El objetivo es, entonces, explicar los efectos de la propuesta didáctica en las representaciones sociales de los estudiantes sobre el Humedal en cuestión. Para ello diseñamos e i mplementamos una propuesta didáctica en el marco de la asignatura de Historia y Geografía en un Octavo año básico.

Para concretizar la propuesta didáctica se ha elegido como temática de estudio un Humedal cercano a l a escuela y que, pese a s u cercanía e importancia para la vida animal y para el esparcimiento de las comunidades vecinas, es de escaso valor formativo para la institución. Este se encuentra emplazado al interior de un Santuario de la Naturaleza, alberga una caleta de pescadores artesanales y ofrece servicios ecosistémicos de diverso tipo. Sin embargo, estudios previos señalan que la conservación del Humedal es de mala calidad y que la vinculación o compromiso de la comunidad en su cuidado es también deficiente (Martínez, 2016).

2. Principios teóricos de la propuesta

El diseño de una propuesta didáctica constituye una de las instancias en que el profesorado tiene la posibilidad de re-contextualizar las disposiciones curriculares contenidas en los programas de estudios oficiales, con el propósito de lograr los aprendizajes que según su racionalidad pedagógica considera pertinentes y relevantes para el contexto del aula en el que desarrolla su labor (Muñoz, Vásquez y Sánchez, 2013). Esta traducción de las disposiciones oficiales en las decisiones del profesorado se define como el paso desde la arena de la formulación a la arena de la transformación (Lundgren, 1997). No obstante lo anterior, esta transformación desde el currículum prescrito al currículum enseñado o, más aún, al currículum aprendido, puede deberse a las propias acciones y reacciones de los estudiantes, dado que el estudiantado no necesariamente asiste al aula como un mero espectador o receptor pasivo, sino que también puede manejar los escenarios que la escuela le ofrece: esto es su experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998).

Desde el punto de vista didáctico, una propuesta didáctica es un instrumento o dispositivo a través del cual se consigue la transposición didáctica, la transmisión del saber sabio como saber enseñado (Chevallard, 1998). Para el caso de enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales –asignatura en la que se enmarca la investigación-, las propuestas didácticas deben considerar una triple contextualización: disciplinar; curricular y estudiantil o socio-cultural (Prats, Prieto-Puga, Santacana, Souto y Trepat, 2011; Hernández, 2002; Alegría, Muñoz y Wilhelm, 2004).

Cuando se habla de una propuesta didáctica situada y fundada en la experiencia escolar de los estudiantes, se quiere decir, entonces, que se articulan una serie de actividades y dispositivos de aprendizaje que no surgen *ex nihilo*, desde el azar o por mera réplica. Por el contrario, para su

diseño se parte de la base de concebir al conocimiento como situado, esto es, parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y se utiliza (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Además, conlleva reconocer que estos -los sujetos que aprenden- también son actores capaces de representar, construir y reconstruir los elementos que el sistema les ofrece. De ahí la posibilidad de vincular los conceptos de representación social y experiencia escolar: los estudiantes son también sujetos y actores sociales y, por lo tanto, la construcción, articulación o m anejo que hacen de los escenarios que la escuela les ofrece significa también la construcción de sí mismos. En la práctica, significa que la construcción de la experiencia escolar es también la construcción de la experiencia social (Dubet y Martuccelli, 1998).

Lo descrito es fundamental para explicar los efectos de la propuesta didáctica en las representaciones sociales de los estudiantes. Más aún si consideramos que las representaciones sociales corresponden a un conocimiento de sentido común o u na forma de pensamiento social en el que confluyen, tanto los procesos cognitivos de los sujetos como su interacción social en el campo social en el que se desenvuelven, y que se construye colectivamente a través de la comunicación entre los mismos (Moscovici, 1979, 1986; Jodelet, 1986, 2001).

3. Metodología

Se trata de una investigación de carácter cualitativo de enfoque constructivista (Sandín, 2003) que agrupa los principios de la investigación etnográfica (Martínez, 1994), el estudio de casos (Stake, 1998) y el modelo de representaciones sociales (Abric, 2001). El estudio abarcó a 96 estudiantes de Octavo año básico del Colegio Villa Acero de Hualpén, agrupados en tres cursos (A, B y C) de 34, 30 y 32 alumnos respectivamente, con una distribución por sexo más o menos equitativa.

Para recoger la información se utilizaron entrevistas en profundidad y registros etnográficos de aula. Asimismo, se dispuso de una "cartilla del estudiante" en la que los alumnos, además de contar con diversos materiales de lectura y de trabajo, registraron sus apuntes y respuestas para cada una de las actividades de la propuesta didáctica. Para el procesamiento y análisis de la información recogida se utilizó la técnica de análisis de contenido (Ruiz, 2009) y el *software Atlas.ti*.

3.1. La propuesta didáctica

Previo el diseño de la propuesta se realizó una actividad diagnóstica con el objeto de identificar los conocimientos y las actitudes de estos respecto del humedal. La propuesta didáctica se articuló en lo que se ha denominado la "cartilla del estudiante". En este *dossier* entregado al inicio de la experiencia, se compilaron todos los documentos y materiales utilizados en las distintas actividades de aprendizaje contemplados para la propuesta: tres talleres (de lectura, del geógrafo y del historiador); una ficha de observación de humedales para la visita en terreno y una actividad final de producción de una crónica histórica sobre la visita al Humedal de Lenga.

El taller de lectura consistió en la exposición y discusión de un vídeo obtenido del canal de *Youtube* oficial de "*Ramsar Convention*", que describe y explica la importancia y los problemas que enfrentan los humedales. Se trabajaron dos lecturas sobre la temática, una de carácter científico y otra correspondiente a una noticia. Su inclusión, además de propender al desarrollo de las habilidades propias de la asignatura, como el trabajo con diversas fuentes, pretendió situar y contextualizar la temática en la propia realidad y experiencia de los estudiantes, puesto que ambos textos se referían al Humedal de Lenga y a la comuna de Hualpén.

El taller del geógrafo tuvo como propósito desarrollar competencias relacionas con la enseñanza de la Geografía, tales como el trabajo con fuentes de representación geográfica (mapas) y el pensamiento geográfico; reconocer el emplazamiento del humedal en el territorio comunal y comprender la relación –a través de aspectos como la distancia- entre este, su comunidad y sus propios hogares.

Para el taller del historiador se seleccionaron cuatro fuentes pertenecientes al género de crónicas históricas, considerando que la actividad final de la propuesta consistía en la producción de una. Las fuentes seleccionadas tenían como contexto histórico el proceso de descubrimiento y conquista de Chile, y como contexto geográfico, el Río Biobío y el territorio en el que hoy se emplaza la comuna y el humedal. De esta forma, la selección de las fuentes cumplió también el propósito de situar las fuentes, contenidos y aprendizajes esperados en aquellos lugares que sirven de escenario de la vida cotidiana de los estudiantes.

La propuesta didáctica también contempló la visita en terreno del humedal con cada uno de los tres cursos por separado. Para esta actividad de aprendizaje se elaboró una ficha de observación de humedales para que los estudiantes registraran la información entregada por los profesores y

obtenida en propia observación del lugar. La visita al humedal se diseñó como una actividad en la que los estudiantes evidenciaran lo aprendido previamente, pero también como una instancia que les permitiera experimentar y comprender personalmente aquello que hasta ese entonces solo se había estudiado al interior del aula. Consideramos esta actividad como la experiencia que da sentido a la propuesta didáctica y a toda la intervención. La propuesta didáctica concluyó con la producción de una crónica histórica en la que los estudiantes narraran su visita al humedal, pensando en una fuente histórica que presentara el Humedal a un lector futuro, lejano y desconocido.

Descrita la propuesta didáctica, consideramos importante destacar que esta se implementó en un período de 4 semanas, en las clases de la asignatura de Historia y Geografía, y utilizando los recursos tecnológicos con que la escuela contaba. En todas las clases se emplearon, por ejemplo, las *tablets*, pantallas y pizarras digitales disponibles en el aula *smart school*[1].

4. Resultados

Los resultados dan cuenta de dos grandes efectos de la propuesta didáctica en la representación social de los estudiantes sobre el Humedal de Lenga. El primero de ellos, se refiere a la ampliación y transformación de los contenidos de la representación, incluyendo su re-organización y jerarquización interna. El segundo, se relaciona con el aporte de la propuesta, a partir del desarrollo de prácticas arraigadas en los contextos de los estudiantes, en el modo en que estos se construyen como sujetos y se integran como actores sociales de su comunidad.

Respecto de los efectos relativos a l a transformación de la representación social a causa de la propuesta didáctica, el contenido y la organización de la representación inicial se sintetiza en el enunciado: "el humedal de Lenga es un lugar de mucha agua; húmedo como un pantano; con muchos árboles y plantas (características); importante para la naturaleza, el planeta o el medio ambiente (importancia atribuida) y con problemas de contaminación por la basura (problemáticas asociadas)". La figura 1 da cuenta de la organización y jerarquización del contenido de la represen-

[1] *Smart school* corresponde a una iniciativa de una empresa de tecnología para el desarrollo de ambientes educativos del futuro. El Colegio Villa Acero cuenta con un aula de estas características desde el año 2014.

tación social inicial, en la que el elemento "es un lugar de abundante agua" se constituye como su núcleo central.

Figura 1. Esquema de la estructura interna de las representaciones sociales de los estudiantes sobre el humedal de Lenga previo a la implementación de la propuesta didáctica. (Elaboración propia. 2016)

Ya sea porque lo han visto en persona o han escuchado a otros hablar, el humedal de Lenga es un lugar de abundante agua que reviste importancia para la naturaleza, mas no para el ser humano. Se observa aquí una consideración de la naturaleza o del medio ambiente que no incluye al ser humano y que cuando lo hace, lo hace por oposición. De esta forma, cuando los estudiantes hablan respecto de la importancia del humedal para el ciclo del agua o la purificación del aire, no visibilizan al ser humano como el principal –o el más- beneficiado por estos procesos y, por consiguiente, por el humedal.

Si bien la existencia del humedal es reconocida por parte de los estudiantes, el lugar carece, en un principio, de significado para ellos. Solo se trata de un lugar visitado ocasionalmente, cuya importancia atribuida por la propia persona, la familia y la comunidad está en tela de juicio por el estado de contaminación que los estudiantes observan. Para el estudiantado, su mal estado es muestra de que la comunidad de Hualpén no atribuye

mayor importancia al lugar, ya sea por desconocimiento de sus características y utilidades o por simple desinterés e irresponsabilidad.

Por el contrario, una vez aplicada la propuesta didáctica, los estudiantes dieron cuenta de una representación social sobre el humedal con un contenido más amplio y específico. Así, de una primera representación realizada en términos generales y descriptivos, se pasó a una representación social más específica, en detalle, y que no solo daba cuenta de descripciones, sino que también incorporaba y desarrollaba la dimensión prescriptiva de las representaciones.

El contenido de la representación social, una vez implementada la propuesta didáctica, se sintetiza en el enunciado: "el humedal es un lugar de abundante agua y especies de flora y fauna (características); de importancia para la naturaleza y las personas (importancia atribuida); amenazado por la contaminación por acción humana y de las industrias (problemáticas asociadas) y que por lo tanto debe ser conservado (prácticas asociadas)". La figura 2 presenta la organización y jerarquización del contenido de la representación. En esta, el enunciado "es un ecosistema de abundante agua y de especies de flora y fauna" opera como núcleo central.

Al término de la experiencia los estudiantes consideran que el humedal no solo es un lugar de abundante agua, sino también un sistema que incluye abundantes especies de flora y fauna. Su importancia ya no solo se aprecia en beneficio de la naturaleza y se incorpora al ser humano como principal beneficiado por la existencia del humedal. En el mismo sentido, respecto del elemento vinculado a las problemáticas o amenazas que enfrenta el humedal, se profundizó en la identificación de los problemas y agentes, y se consideró que su mayor problema es la contaminación por causa de la basura que las personas le arrojan, además su cercanía de las industrias. Esta cercanía es un factor de riesgo no solo por la ocurrencia de derrames, sino también por la expansión de este sector es en desmedro del terreno ocupado por el humedal.

El elemento que distingue a la representación final construida -y que evidencia el paso de una representación meramente descriptiva a u na prescriptiva- es la incorporación de prácticas asociadas a la protección, conservación y difusión del humedal. Los estudiantes desarrollaron declaraciones que llaman a l a acción a los habitantes de la comuna, a los visitantes del humedal y a ellos mismos, a fin de proteger y mejorar su conservación.

Figura 2. Esquema de la estructura interna de las representaciones sociales de los estudiantes sobre el humedal de Lenga al término de la implementación de la unidad didáctica. (Elaboración propia. 2016)

El estado final de la representación social da cuenta de una visión sistémica del humedal: un lugar que acoge especies, en el que se desarrollan una serie de procesos y que está en constante transformación por el resultado de la interacción de los elementos que la componen. Observamos una visión dinámica del humedal, puesto que comprendieron al humedal como un espacio que sirve de escenario para un conjunto de acciones e interacciones de humanos, animales y plantas de todo tipo que resultan imprescindibles para el lugar y para la propia comunidad.

Para el caso del segundo grupo de efectos, el aporte de la propuesta didáctica se asocia a la construcción de un discurso que da cuenta de la integración de los estudiantes en su comunidad a partir del desarrollo de una serie de prácticas sociales. Previa implementación de la propuesta, las referencias a la comunidad o lo comunitario se presentan desde la desafección, la desconfianza o la insatisfacción. En no p ocos casos, la comunidad o l o comunitario resultaba de difícil comprensión y cuando el

concepto lograba clarificarse, los estudiantes dieron cuenta de las reservas que sus familias tenían sobre la participación o la vinculación en y con la comunidad.

La propuesta didáctica, y en específico la visita en terreno, operó como un dispositivo que contribuyó a la visualización del humedal como un sitio de común interés para todos los habitantes de Hualpén. La visita al humedal permitió que los estudiantes hicieran suyos las problemáticas y desafíos que este enfrenta. Al situarse y fundarse en la experiencia escolar de los estudiantes, es decir en el contexto en que estos se desenvuelven, permitió que los estudiantes reconocieran y comprendieran la trascendencia de los aprendizajes para su propia vida, tanto en lo individual como en lo colectivo. De esta forma, los estudiantes evidenciaron dos principios y propósitos de la investigación: la concepción de la experiencia escolar como una experiencia social (Dubet y Martuccelli, 1998) y la cada vez más necesaria vinculación entre la escuela –y lo que en ella se aprende- y la vida (Díaz-Barriga, 2002).

5. Conclusiones

Los hallazgos de la investigación confirman que las representaciones sociales se relacionan y dependen de la información disponible, así como del modo en que esta se presente (Moscovici, 1986; Jodelet, 1986).

La aplicación de la propuesta didáctica y la visita al humedal permitió la ampliación y transformación del contenido de la representación que los estudiantes tenían en primera instancia. El humedal, definido por los estudiantes como un lugar dotado de una sola característica o elemento (agua) y no relacionado su vida, se transformó en un sistema espacial que albergaba –por su condición de abundancia de agua- distintos tipos de especies de flora y fauna. La propuesta didáctica permitió que los estudiantes contextualizaran los distintos elementos, actores y procesos que se desarrollan a partir del humedal, y además, que ellos mismos se integraran activamente en las múltiples dinámicas de uso, divulgación y protección.

La escuela, de acuerdo a las experiencias de los estudiantes, es un espacio –tal vez el único- en el que los temas medioambientales se visibilizan y se vinculan con la comunidad. En este sentido, la propuesta didáctica logra que el Humedal de Lenga se transforme en un espacio comunitario (Dubet, 2005).

Los resultados obtenidos contribuyen a la continua elaboración, implementación y validación de propuestas didácticas para el aprendizaje de

diversas temáticas en el marco de la Didáctica de la Historia y la Geografía. Se trata de propuestas didácticas situadas en el contexto en que los estudiantes aprenden (Díaz-Barriga, 2002) y fundadas en su propia experiencia escolar y social. (Dubet y Martuccelli, 1998). Finalmente, consideramos que el diseño de propuestas didácticas coherentes con el escenario social en que los estudiantes se desenvuelven, sumado a la puesta en valor de las temáticas relacionadas con su propia experiencia y contexto, facilitan el desarrollo de aprendizajes imprescindibles para su desempeño escolar y social.

Referencias bibliográficas

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Alegría, J., Muñoz, C., y Wilhelm, R. (2004). *La Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Concepción: Ediciones Facultad de Educación.

Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127, 1-84.

Carretero, M., Baillo, M., y Limón, M. (1996). *Construir y enseñar: las ciencias experimentales*. Argentina: Aique.

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (Tercera edición ed.). (C. Gilman, Trad.). Argentina: AIQUE.

Díaz-Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2a ed.). México: McGraw-Hill.

Díaz-Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, *5*(2), 1-13.

Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. México: Losada.

Hernández, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Serie indagaciones*, 21, 133-154.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.

Lundgren, U. P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico* (Tercera edición ed.). México: Trillas.

Martínez, J. (2016). Catastro y estado de conservación de los humedales marinos/costeros en la Región del Biobío. *Tiempo y Espacio*, 33, 104-130.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Grupo Planeta (GBS).

Muñoz C., Vásquez, N., y Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación general básica. Un estudio desde las aulas de historia. *Psicoperspectivas, 12*(1), 95-115. Disponible en: http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/230/248

Prats, J., Prieto-Puga, R., Santacana, J., Souto, X., y Trepat, C. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Grao

Ruiz Olabuénaga, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (Cuarta edición ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y asociados*, 14, 34-56. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=dyc=artiyd=Jpr4019ç

Valdovinos, C., Stuardo, J., y Figueroa, R. (1993). *Caracterización ambiental del estuario de Lenga (VIII Región Chile)*. Planificación y gestión de la zona costera. Serie Planificación Territorial, Universidad de Concepción, Publicaciones EULA Chile.

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL: EL ENFOQUE DE LOS LIBROS DE TEXTO Y ALGUNAS PROPUESTAS ALTERNATIVAS

María Puig Gutiérrez
mpuig@us.es

Esperanza del Rocío Espino Peñate
erespinopenate@gmail.com

Universidad de Sevilla

1. Introducción

La realidad del siglo XXI se define por la coexistencia de problemáticas de índole social, cultural, política, económica, científica o tecnológica, que han de ser afrontadas en la cotidianidad. Este es el reflejo de la instauración de una profunda crisis planetaria. Así pues, la tradición social pone de manifiesto la repetición de prácticas que muestran carencias en los hábitos diarios para con nuestro mundo y las personas que lo habitamos. Prevalecen la irresponsabilidad hacia el cuidado y conservación del entorno: desperdiciar agua, deteriorar monumentos artísticos, promover el consumismo…; la desigualdad de oportunidades: conductas segregadoras por razón de sexo o etnia, pobreza, no acceso a la educación…; o la dejación de normas sociales: no respetar las opiniones ajenas, irrumpir la libertad de otra persona, contribuir a la violencia verbal y física... Por ende, urge la transformación a favor del respeto y compromiso con el medio natural y social (García-Pérez, Moreno y Rodríguez, 2015).

En respuesta a la situación actual, la educación para la ciudadanía se alza como la herramienta más eficiente a largo plazo. Una educación que, bajo el amparo de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, debe tener su origen en la primera infancia. Este hecho se justifica por la consideración de este colectivo como poseedor de derechos civiles, políticos, sociales, culturales o económicos, deberes y libertades públicas. Entre ellos, podemos distinguir el derecho a la participación, el deber de respeto al prójimo y de cuidado del medioambiente o la libertad de

expresión (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989; Ramírez y Contreras, 2014).

Recordemos que la condición de personas conlleva la categoría de ciudadanos/as. En este sentido, la infancia conforma, por un lado, la etapa evolutivo-educativa más vulnerable a padecer los riesgos y efectos adversos que dimanan de la crisis presentada y, por otro, la oportunidad más valiosa para fundar una ciudadanía arraigada a la persona. En sintonía con estas ideas, se afirma que la ciudadanía es intrínseca al proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que se encuentra entre los fines propios del mismo. En efecto, educar para la ciudadanía es sinónimo de *educar para la vida* (Delors, 1996).

Por ello, la escuela debe afrontar el reto de cómo educar a ciudadanos y ciudadanas de nuestro siglo. Para esto se requiere la introducción de acciones encaminadas a comprender la realidad, afrontar los problemas de nuestro mundo y convivir en sociedad. Estas demandan el aprendizaje y la manifestación de la ciudadanía y, por consiguiente, la creación de puentes de unión con el entorno. Así es como hemos de llegar a la máxima expresión de la participación activa. En suma, la importancia de educar en y para la ciudadanía se basa en la necesidad creciente de tomar consciencia sobre las consecuencias que comporta nuestra capacidad de actuar. Como miembros activos del tejido social, podremos contribuir a la mejora de nuestro entorno social y natural (García-Pérez y De Alba, 2008; Houser y Kuzmic, 2001; Puig y Morales, 2012).

En la presente comunicación planteamos algunas posibles alternativas a la realidad encontrada en los libros de texto de educación infantil sobre la educación para la ciudadanía.

Señalamos algunas consideraciones previas en base al marco legislativo actual: De acuerdo a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que ha sucedido a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), corroboramos que no existen cambios substanciales con relación al desarrollo del proceso educativo en la etapa de Educación Infantil. En ambas leyes se alude a la competencia en ciudadanía, aunque con diferente denominación. Igualmente, aunque en la revisión de los documentos legales que representan el Diseño Curricular Base en Andalucía, la comunidad autónoma de referencia, deducimos la existencia de ciertas barreras en la organización de las enseñanzas, a la vez verificamos la alusión explícita a la ciudadanía en la redacción. En diferentes niveles de complejidad y profundización se apunta a la interpretación del mundo y acción en este, los valores democráticos, cívicos y éticos, la diversidad

cultural, la sostenibilidad, el respeto a los derechos humanos y libertades o el desarrollo del plano social de la persona (Real Decreto 1630/2006, Decreto 428/2008, Orden de 5 de agosto de 2008).

2. Analizando los libros de texto

2.1. Metodología

Llevamos a cabo un estudio de corte cualitativo cuyo objetivo era contrastar las oportunidades de éxito o fracaso del trabajo de la ciudadanía a partir del análisis del material curricular más frecuente en las aulas infantiles: el libro de texto. Para ello, se seleccionaron las dos editoriales más utilizadas en los centros educativos públicos de la capital hispalense, Anaya y Santillana. De este modo se sometieron a un análisis de contenido dos propuestas didácticas para el nivel de 4 años.

Mediante un guion de análisis, que toma como base el elaborado por García Pérez (2012) y que fue contrastado por diversos expertos en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía, se analizan nueve dimensiones: Datos básicos, Organización externa (Materiales y presentación), Objetivos, Estructura, Unidades didácticas, Contenidos, Actividades, Metodología y Evaluación. Así pues, el guion fue administrado a las dos propuestas didácticas elegidas, extrayendo resultados en base a l as distintas dimensiones.

2.2. Resultados

Los datos obtenidos se organizaron en torno a las nueve dimensiones estudiadas y revelan que ambos materiales se plantean como objetivos centrales el desarrollo integral de los niños y niñas y la enseñanza globalizada. En este sentido, resulta favorable la presencia explícita de la ciudadanía mayormente en el plano social del desarrollo, que permite interactuar en y con el entorno, aunque realmente queda la ciudadanía relegada al civismo. Además, cabe señalar que se aprecia gran disparidad entre los objetivos planteados y la estructura del material, ya que no existe equilibrio entre los diferentes planos de desarrollo o aprendizajes. De hecho, existe cierto paralelismo entre esta división en cuadernillos de trabajo y la tradicional fragmentación de materias que tiene lugar en las etapas educativas superiores.

Por otro lado, el análisis pone de manifiesto la disociación temática entre unidades didácticas, donde no se aprecia un hilo conductor que permita establecer conexiones entre los diversos contenidos. Además, a pesar de que las temáticas en torno a las cuales giran las diferentes unidades didácticas guardan relación con el ejercicio de la ciudadanía, cuando continuamos el análisis y nos adentramos en la propuesta de actividades, comprobamos que realmente no se promueve la formación ciudadana como tal y cuando se hace es en un plano muy superficial y pasivo. A todo ello debemos sumarle la repetición de contenidos conceptuales y el claro predominio de estos frente a los procedimentales y actitudinales, hecho que contrasta con el desarrollo de la competencia cívica en la que los contenidos de carácter procedimental y actitudinal cobran especial relevancia.

En lo que respecta a las actividades, predominan las actividades tipo ejercicio, a través de la escritura y el conteo, los trazos, la unión con flechas, el dibujo y coloreado, la colocación de pegatinas o los recortes. Se trata por tanto de actividades que no propician la exploración en el entorno, sino el trabajo individualizado y pasivo. Luego, la metodología tradicional es la que impera, puesto que ambos materiales se apoyan de forma casi exclusiva en las fichas de trabajo.

Finalmente, podemos indicar que se atiende a la formación ciudadana en los criterios de evaluación, sin embargo, esta queda de nuevo mayoritariamente reducida al civismo, dejando a un lado otras dimensiones esenciales de la formación ciudadana.

Como resultado, el enfoque de la ciudadanía es superficial y eminentemente teórico, hecho que repercute en la escasa inmersión de la infancia en los derechos, deberes y valores ciudadanos. Las constantes omisiones del currículum oficial, como la participación activa como orientación metodológica, o las limitaciones derivadas del seguimiento riguroso del libro de texto tradicional, como el conocimiento del territorio a través de una ficha de trabajo, provocan una severa descontextualización del entorno (González, 2012; Travé, Estepa y Delval, 2017).

3. Perfilando una propuesta alternativa

Tras el estudio realizado y atendiendo a las carencias encontradas, defendemos un planteamiento transversal, cuyo impulso sea educar para la vida y en el que la rutina escolar gire en torno a la ciudadanía. Así, planteamos algunas propuestas de mejora con respecto a los elementos que

interfieren en el proceso educativo, junto a algunas líneas de trabajo centradas en el conocimiento del medio, la inmersión y la actuación en este.

Como punto de partida, admitimos el concepto de apertura al entorno, pues la escuela no es ajena al medio, sino que ha de estar sumergida e implicarse en él. Tal y como se puede deducir, entran en juego varios sistemas de influencia y desarrollo: familia, escuela y comunidad. En consonancia con la necesidad recíproca de estos contextos es crucial el establecimiento de relaciones de coordinación y la adopción de una práctica cooperativa. Cuando el profesorado, las familias y la comunidad asumen la tarea compartida de educar, potenciamos el desarrollo íntegro y armónico del alumnado, que no es posible concebir en ausencia de la educación para la ciudadanía. Como fruto de esta continuidad, las interacciones enriquecen los aprendizajes, de los que todos/as son receptores/as.

Asimismo, entendemos que las acciones como interactuar con los elementos del entorno e incluir en el contexto educativo el tratamiento de los hechos sociales y naturales permitirán que la participación infantil sea efectiva. Una participación que se transformará en una participación activa en el entramado de la sociedad (Martín Gordillo, 2006; Tonucci, 2009). En definitiva, queremos nutrir de acción y diálogo al proceso educativo actual, en el que suele imperar la reproducción mecánica e individual de contenidos y actividades. Frente a la descontextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, apostamos por una educación que sobrepase las lindes de la escuela.

De este modo, reclamamos el vínculo con el funcionamiento de la sociedad y con ello, un enfoque en el que el alumnado pueda participar activamente. Poniendo de relieve las ideas del alumnado y los rasgos del contexto de aprendizaje, podemos progresar de lo concreto a lo abstracto, de lo simple al o complejo e, igualmente, ampliar las escalas espacial y temporal desde el "aquí" y el "ahora", respectivamente. Se trata de trabajar los contenidos no sólo a nivel conceptual, sino también a nivel procedimental y actitudinal, en interacción unos/as con otros/as.

Niñas y niños vivencian, en mayor o menor grado, lo que ocurre a su alrededor: en la calle, a través de la publicidad, los medios de comunicación, los cuentos… No son ajenos/as a la realidad. De hecho, desde edades tempranas ya comienzan a formular interrogantes, a preocuparse por los acontecimientos del presente, a mirar más allá del entorno próximo, etc. Entonces, ¿por qué no ofrecerles una educación de calidad en el mundo, sobre el mundo y para el mundo? Démosles una oportunidad de aproximarse al entorno bajo una comprensión cada vez más completa de este.

Conforme a las indicaciones expuestas, nuestra alternativa parte de la asunción de que para educar para la vida es preciso dar respuesta a las problemáticas de nuestro mundo. El trabajo en torno a problemas socioambientales defendido por García-Pérez (2014), tiene una triple fundamentación: desde la perspectiva sistémica y compleja, permiten una visión más abierta y completa del conocimiento, desde la perspectiva constructivista favorece la construcción conjunta del conocimiento y desde la perspectiva social crítica, los problemas socioambientales relevantes dan sentido al aprendizaje, favoreciendo la participación y la implicación social.

Así pues, el trabajo en torno a problemas socioambientales relevantes nos permitiría atender a las tres dimensiones de la ciudadanía: sostenibilidad, patrimonio y civismo (Proyecto STEP, 2016-2018). Queremos por tanto, incidir tanto en el plano social como físico-natural, ya que inferimos una relación directa. Ser un/a buen/a ciudadano/a no es sólo mostrar solidaridad, denunciar los actos discriminatorios o m antener una actitud dialógica; es también proteger el entorno en el que se desenvuelven nuestras relaciones o contribuir a la mejora del estado de nuestro planeta.

Presentamos a continuación una propuesta en torno a tres ejemplos de líneas de trabajo para educar para la ciudadanía, las cuales se configuran en: medioambiente, desigualdades sociales y participación activa. Además, acompañamos cada propuesta de sugerencias de actividades sencillas.

a) *Sostenibilidad*. Por lo que respecta al entorno natural, el estudio de los paisajes actuales puede evidenciar los cambios que ha sufrido la apariencia física de los pueblos y ciudades desde el pasado hasta nuestro presente con los procesos de industrialización y urbanización. Así se podrá incluir el trabajo de otros fenómenos como la contaminación atmosférica y acústica en los diferentes tipos de paisaje, la importancia de las zonas verdes o el impacto de la tecnología sobre el entorno y las relaciones humanas.

- Diseñar una maqueta del barrio, pueblo o ciudad.
- Elaborar una línea del tiempo que incorpore la evolución del paisaje correspondiente al lugar de referencia.
- Visitar la construcción de un edificio para experimentar cómo se produce la transformación del territorio y los efectos.
- Realizar una visita virtual mediante Google Maps a algún lugar de la zona.

b) *Desigualdades sociales*. Un proyecto de trabajo centrado en el banco como servicio básico de la sociedad nos puede servir para introducir los conceptos riqueza/pobreza, dada la estrecha relación con los recursos económicos de cada persona o grupo social, así como los comportamientos

sociales consumismo versus ahorro. También podremos trabajar la idea "coste-beneficio" o las profesiones como la vía para obtener recursos y poder invertir y como una contribución a la sociedad. Niñas y niños pueden desarrollar su acción en torno a los bienes materiales, los hábitos sociales, etc.

- Hacer un inventario de los materiales del aula y determinar la necesidad de reutilizar o renovar.
- Contactar a través de Internet o por videollamada con el alumnado de un país en desarrollo para encontrar las diferencias entre su estilo de vida y el propio.
- Simular situaciones de trueque tras determinar el valor de diversos bienes.

c) *Participación activa.* La participación en el entorno se puede promover a través de la valoración, cuidado y conservación del patrimonio cultural y artístico.

- Efectuar un e studio del barrio y el registro de los desperfectos encontrados, elaborando propuestas de mejora.
- Redactar una carta al Ayuntamiento para la conservación de un monumento artístico representativo.
- Organizar una campaña publicitaria de algún elemento del patrimonio para favorecer el reconocimiento social.

En conclusión, reivindicamos la necesidad de transformar la visión que generalmente se extiende con respecto a la viabilidad de los temas sociales en la etapa infantil. Precisamos una visión optimista sobre las posibilidades que ofrecen para el proceso educativo y la confianza en la capacidad infantil para el ejercicio de imaginar y concretar propuestas para con nuestro medio.

Cuando proponemos una problemática social en el aula, observaremos en el diálogo y en las intervenciones espontáneas que los niños y niñas ya han comenzado a componer sus propias ideas sobre la realidad. Percibiremos que la adquisición del compromiso ciudadano va de la mano de la interiorización de la pertenencia al territorio en la medida en la que uno/a mismo/a se siente partícipe, responsable e influyente.

Tengamos siempre presente que la acción en y para el medio no se alza como una mera propuesta didáctica de aula, sino como un derecho. Si las personas adultas cumplimos con el deber de guiar a niñas y niños para que dejen de ser meros testigos y se transformen en partícipes activos en el entorno, un mundo mejor es posible.

Referencias bibliográficas

Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño* (Resolución 44/25, de 20 de noviembre). Disponible en: http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion%283%29.pdf (fecha de consulta: 23/11/2017).

Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (BOJA), núm. 164, de 19 de agosto de 2008, pp. 7-12. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/164/d/updf/d2.pdf (fecha de consulta: 22/11/2017).

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors et al. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (pp. 96-109). Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

García-Pérez. F. F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagés y A. Santisteban (coord.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol.1 (pp. 119-126). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

García-Pérez, F. F., y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, *XII*(270). Disponible en: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm (fecha de consulta: 04/11/2017).

García-Pérez, F. F., Moreno, O., y Rodríguez, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. En B. Borghi, F. F. García-Pérez, y O. Moreno (eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Bologna: Pàtron Editore.

González, N. (2012). *Educación para la ciudadanía global desde el currículo*. Universidad de Barcelona: Fundació Solidaritat UB. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/34623/7/educacion_para_ciudadania_global_desde_curriculo.pdf (fecha de consulta: 15/12/2017).

Houser, N., y Kuzmic, J. (2001). Ethical Citizenship in a Postmodern World: Towards a More Connected Approach to Social Education for the Twenty-First Century. *Theory and Re-search in Social Education*, *29*(3), 431-461.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf (fecha de consulta: 22/11/2017).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 205, d e 10 de diciembre de 2013, pp. 1-62. Disponible en: https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf (fecha de consulta: 22/11/2017).

Martín Gordillo, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 69-83.

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*, núm. 169, de 26 de agosto de 2008, 17-53. Disponible en: http://.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/169/d/updf/d3.pdf (fecha de consulta: 22/11/2017).

Proyecto STEP (2016-2018). *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*. Proyecto Erasmus Plus. Codice attività: 2015-1-IT02-KA201-015190.

Puig, M., y Morales, J. A. (2012). La competencia social cívica: una aproximación a l a realidad escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 441-460.

Ramírez, M., y Contreras, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ci udadanía participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, *10*(1), 91-105.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 4, de 4 de enero de 2007, pp. 474-482. Disponible en: http://.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf (fecha de consulta: 22/11/2017).

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, 11-24.

Travé, G., Estepa, J., y Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social cultural. *Revista Educación XXI*, *20*(1), 319-338. DOI: 10.5944/educXXI.11831.

¿CÓMO EXPLICAR LA FORMACIÓN DE IDENTIDADES NACIONALES? UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS A PARTIR DE MANUALES ESCOLARES ITALIANOS

Josep M. Pons-Altés
josepmaria.pons@urv.cat
Universitat Rovira i Virgili[1]

El siguiente trabajo pretende presentar una reflexión y un apunte de propuesta metodológica para analizar cómo abordan los manuales escolares un proceso tan complejo como el de la conformación y consolidación de identidades nacionales, un proceso decisivo para comprender el conjunto de la época contemporánea. Aunque los maestros pueden utilizar recursos didácticos muy diversos, los manuales escolares continúan siendo fundamentales en la formación histórica de los alumnos. No es casual que todos los gobiernos tengan un especial cuidado en controlar sus contenidos y con especial atención los relacionados con cuestiones identitarias (Éthier, Lefrançois y Cardin, 2011; Procacci, 2003).

A continuación nos centraremos en el caso italiano y en los manuales usados en la denominada "Scuola Secondaria di Primo Grado", con alumnos de entre 12 y 14 años. A partir de estudios anteriores (Pons-Altés, 2016a; 2016b), y con la base de la consulta de diecisiete manuales publicados en el siglo XXI por algunas de las editoriales más utilizadas en los centros escolares, particularmente en la Emilia-Romaña, abordaremos cuatro elementos que creemos esenciales para constatar cómo los manuales escolares se aproximan a la temática nacional: qué concepto de estado y de nación presentan, qué sectores sociales e individuos aparecen como los protagonistas de la construcción nacional, qué estrategias de "nacionalización" se mencionan y qué uso se realiza de la iconografía. A falta de perfilar con más precisión en trabajos posteriores la metodología más adecuada para abordar todas estas cuestiones, la aproximación que

[1] Este texto se inscribe dentro de los dos proyectos siguientes: "Sociabilidades y espacios de construcción de la ciudadanía en Cataluña" (HAR2014-54230) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, y "El treball cooperatiu: una proposta per a la millora de la formació dels futurs mestres" (C04/16) financiado por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili.

presentamos en las páginas siguientes combina un análisis cuantitativo sobre la presencia de determinados elementos concretos, a partir de una rúbrica de observación, con un acercamiento más de carácter cualitativo y reflexivo sobre las implicaciones de valoraciones sociales y propuestas didácticas.

1. Nación y estado

Consideramos que resulta esencial desafiar la percepción más habitual de los jóvenes (y también de los adultos) que asimila "Estado" y "nación", como si fueran conceptos sinónimos. Sólo partiendo de este desafío es posible comprender qué significa "construir una nación" y dotar a la "nación" de historicidad.

La distinción entre nación y estado, entendido este último como una estructura política con fronteras definidas, constituye un reto: los manuales recientes analizados no siempre lo abordan y a menudo confunden ambos conceptos o deben acumular todo tipo de excepciones en sus definiciones.

En realidad, el problema es que el concepto de "nación" a veces no se encara de manera clara, hasta el punto que tres de los diecisiete manuales actuales ni tan solo se atreven a definirlo explícitamente. Y la mayoría del resto opta por definiciones de "nación" muy parecidas de acuerdo a un paradigma "esencialista" (Banti, 2000, pp. 54-56), centradas en la característica de compartir lengua, historia y cultura (y no en el elemento de construcción humana que la nación siempre posee). Aunque algunos textos introducen matices importantes, creemos que sería necesario (y aún más en manuales dirigidos a jóvenes) rebatir explícitamente ideas como que las naciones actuales siempre tienen orígenes remotos y características inmutables. Algo que choca con una historiografía que, aunque encuentre raíces y precedentes de las identidades nacionales en siglos anteriores, tiene claro que en su configuración presente, en el uso que actualmente les damos tanto en el lenguaje común como en el ámbito académico, se tratan de productos de la contemporaneidad y de dinámicas socio-políticas muy determinadas.

Deberíamos aceptar que no existe un criterio preciso que permita discernir sin discusión qué colectivos son una "nación" y qué límites tienen. Creemos que es necesario remarcar que el elemento esencial es la propia percepción que tiene una comunidad de sí misma que permite cohesionarla y diferenciarla, una percepción que puede variar con el paso del tiempo. Y esta perspectiva de "nación", más compleja y enriquecedora para la formación de los jóvenes, suele estar ausente en los manuales escolares.

Además, es complicado que sólo con unos pocos matices en un texto se puedan romper ideas preconcebidas que es muy probable que tengan los alumnos, unas dificultades que serán mayores cuanto mayores sean sus limitaciones de comprensión del tiempo histórico.

Italia es un buen ejemplo de cómo se construyó un Estado y cómo éste fue decisivo en la conformación de una identidad nacional bien consolidada. Los manuales escolares actuales ubican con toda corrección el nacimiento del Reino de Italia, en 1861, en su contexto histórico, en la época del liberalismo, del nacionalismo y del Romanticismo. Dicho esto, dudamos que sean capaces de romper los tópicos y los prejuicios de la mayoría de los jóvenes. Y tememos que la mayoría de los alumnos acabarán asimilando igualmente la idea de que Italia estaba predestinada inevitablemente a constituir una entidad política unificada y que lo anterior sólo se podía calificar como una situación anómala. Afirmaciones usuales, que presentan a Italia como "un país que aún estaba dividido" en la primera mitad del siglo XIX, sin más explicaciones, sin duda refuerzan el tópico mencionado. En un sentido parecido, en ocasiones los manuales distinguen entre "estados regionales" anteriores a la unificación y "estado nacional" posterior a ella (Mattei, Nistri y Viglione, 2005, p. 60), sin precisar las razones del cambio del adjetivo utilizado.

2. ¿Quiénes son los protagonistas?

El segundo elemento que creemos fundamental en el tipo de análisis que proponemos es el de conocer a qué grupos sociales y a qué tipología de individuos se atribuye el principal protagonismo en los procesos de construcción nacional.

En el caso de los manuales escolares italianos publicados en los últimos años, es muy destacable el hecho de que huyan de cualquier presentación ideal del proceso de construcción del Estado italiano y que remarquen que la participación popular fue limitada. En general se asume que la unificación italiana fue liderada por determinados grupos acomodados y no consiguió dar respuesta efectiva a las demandas que surgían desde los trabajadores y pequeños propietarios. Y aparece una paradoja: cuando las limitaciones de la participación popular se transforman en oposición explícita y armada, la teoría general sobre la "nación" (que da por supuesta la conciencia de formar un solo pueblo a partir de unas características tangibles) aún resulta más difícil de encajar. La realidad de la Italia de mediados del siglo XIX

impugna la idea de que existiera una conciencia nacional unánime o que la unificación fuera un proceso ineludible.

Esta paradoja resulta difícil de superar, aunque aparece y se trata en los textos escolares. En particular, la denominada "cuestión meridional" es asumida como una problemática aún no resuelta en la Italia actual.

Uno de los mejores ejemplos de resistencia a la unificación bajo la hegemonía de la monarquía del Reino de Cerdeña fue la revuelta que estalló en el Sur, conocida como "brigantaggio". Los manuales actuales suelen explicar con amplitud esta insurrección y la gran mayoría no disimulan en su descripción la dureza de la represión gubernamental. El protagonismo popular también se trata como un factor de resistencia a una unificación que a menudo consideraba que no respondía a sus intereses.

Así pues, el conflicto entre intereses sociales contrapuestos aparece con toda su fuerza en las explicaciones de los manuales escolares, una aportación que hay que valorar en toda su importancia. Sin embargo, existe una limitación: las causas del "brigantaggio" se relacionan siempre con crisis económica, aplicación de nuevos impuestos, desilusión campesina ante la inexistencia de cualquier tipo de reparto de la propiedad de la tierra y resistencia al servicio militar obligatorio. Predominan las argumentaciones que presentan la insurrección como una reacción a problemáticas sociales y económicas, en la que los contenidos ideológicos eran de escasa importancia. Y la historiografía está cuestionando la validez de estas interpretaciones (Banti, 2004, pp. 124-125; Musitano, 2014): gran parte de las acciones de aquellos grupos insurrectos tenían un carácter explícitamente político, afirmaban públicamente que luchaban por la restauración de los Borbones y tenían el apoyo de emisarios pontificios y borbónicos.

En cuanto a los grandes líderes del Risorgimento, son mostrados en los manuales de acuerdo a su importancia histórica, pero sólo unos pocos se animan a abordar con detenimiento su mitificación y contraponen interpretaciones elogiosas y otras más críticas de algunos de ellos como Garibaldi o Cavour.

3. Estrategias de "nacionalización"

Desde el momento que partimos de la premisa de que las naciones y las conciencias nacionales son construcciones humanas, con su propia historicidad que es necesario comprender, ya adelantamos nuestra convicción de que esta cuestión debe ser tratada con detenimiento en los manuales escolares.

La ventaja del caso italiano es que, a diferencia de otros países, resulta más evidente y ha sido asimilado que el estado tuvo una intervención decisiva en la formación de la identidad nacional. Y los libros escolares suelen explicar el sentido de la famosa frase atribuida –aunque parece que de manera incorrecta (Stewart-Steinberg, 2007, p. 1)- a Massimo d'Azeglio: «L'Italia è fatta, restano a fare gli italiani».

Sin embargo, en la gran mayoría de los manuales no se aborda con una mínima extensión las estrategias de "nacionalización" que se usaron en Italia, al igual que en el resto de estados contemporáneos, para construir esta conciencia nacional fuerte. En los manuales que tratan el tema se aborda casi siempre la adopción de determinados símbolos nacionales como la bandera y el himno, y se hace referencia a la escolarización y al servicio militar.

La unificación lingüística suele tratarse pero no siempre se relaciona explícitamente con la conformación de una identidad nacional. En esta cuestión también sería recomendable una reflexión sobre el vocabulario, como por ejemplo el uso del concepto "dialecto" para las formas lingüísticas existentes en Italia diferentes del italiano estándar. El tema lingüístico fue de la mano de la escolarización, pero menos de la mitad de los libros actuales consultados tienen referencias extensas a l a escuela y a veces en éstas tampoco se mencionan sus implicaciones políticas y nacionales.

Sea como fuere, aparece la contradicción entre la definición de "nación" dada en su momento en la mayoría de los manuales, referida a una comunidad que comparte lengua, historia y tradiciones, y la aceptación de que en 1861 el nuevo estado italiano debía "hacer italianos" dadas las grandes diferencias existentes no sólo en cuestiones de tipo económico y administrativo, sino también en formas de vida. Una contradicción que habitualmente queda apuntada de manera implícita y no se afronta.

4. Iconografía

El uso de las imágenes en la enseñanza es un asunto que cada vez preocupa más y es objeto de estudio desde diversos ámbitos. A pesar de que aún se debería dar un paso más decidido en el aprovechamiento de las imágenes para la formación del pensamiento histórico -está demostrado que no es suficiente con la exposición de imágenes, por numerosas que sean, ya que necesitan mediación didáctica para ser eficaces (Mattozzi, 2004)-, en los manuales actuales se constata un progreso significativo. A diferencia de los libros escolares de hace décadas, ahora la iconografía es más variada y está más interesada en mostrar elementos de vida cotidiana, en superar ciertos

estereotipos y en que haya una mayor presencia de mujeres y de niños. En ocasiones también se presentan ilustraciones significativas del progreso cultural y tecnológico, como la aparición de la fotografía y de avances sanitarios, o de espacios de sociabilidad en ámbitos urbanos y rurales. Diversos libros escolares utilizan los cuadros para comprender el contexto histórico o para presentar una descripción precisa que sirve para completar el texto principal. Y una buena posibilidad es el uso de caricaturas y dibujos satíricos publicados en el siglo XIX, por lo expresivos que son y por su capacidad de mostrar los principales debates existentes en la época.

Sin embargo, en la gran mayoría de los libros escolares, en las páginas dedicadas al Risorgimento y a la unificación italiana acaban predominando retratos e imágenes de episodios bélicos, revueltas, manifestaciones o reuniones parlamentarias. Otro tipo de aproximación al arte y a la política es la del libro de Paolucci, Signorini y Marisaldi (2012) que, con una sección titulada "La parola alle immagini", muestra sensibilidad hacia cuestiones culturales y aborda temas de tanta importancia como el uso patriótico del arte, mencionando su utilidad para educar a los italianos en el culto a la historia nacional.

5. Conclusiones

Los manuales escolares de los años sesenta y setenta tenían una perspectiva del pasado más tradicional y ligada a las cuestiones diplomático-militares (Bosco y Mantovani, 2004, pp. 45-54; Sansone y Marelli, 1976). Y esto se reflejaba en cómo en ocasiones presentaban la unificación italiana como una especie de "vuelta a la normalidad" tras siglos de división de la península italiana y con referencias casi míticas al Imperio romano: «nella penisola italiana si ritorna all'unità nazionale e politica, in cui gli italiani risorgono e ritornano ad essere un popolo unito e libero quale fu al tempo dei Romani e quale é oggi» (Rossi, 1964, p. 9).

En contraste, los manuales más actuales dan por superada completamente la tradición más apologética y simplificadora sobre la unificación italiana, explican las limitaciones políticas y sociales de la unificación, pero persisten omisiones significativas. Además, observamos una contradicción entre una definición de "nación" de carácter esencialista y una realidad histórica que tiene dificultades para adaptarse a ciertos moldes teóricos prefijados. Se trata de una contradicción directamente relacionada con la evidencia de que la Italia anterior a la unificación tenía una gran diversidad en todos los aspectos que caracterizan a una nación según la

definición tradicional: lengua, tradiciones, cultura e historia. Y esta contradicción no suele ser afrontada de manera explícita.

Marco Silvani (2003, p. 12) constata que a pesar de que el concepto más tradicional de nación se había ido diluyendo en los manuales desde finales de la década de 1970, la idea de que la nación era una entidad natural muy anterior a la formación de los estados continuaba presente, incluso en los manuales de los años 80 y 90. Y en los libros más recientes se observa una tendencia a dar por supuesta la comprensión en los estudiantes de la conformación de la identidad nacional, como obvia, como algo que no vale la pena problematizar.

Aún hoy el tema de la formación de una identidad nacional italiana tiene una presencia demasiado escasa en los manuales. No se muestra todo lo que se ha progresado en el conocimiento de cómo durante todo el siglo XIX se fue construyendo un nuevo discurso muy eficaz que definió un sistema simbólico nacional (Banti y Bizzocchi, 2002). Y cuando se trata la cuestión del proceso de unificación cultural y lingüística, raras son las ocasiones en las que se propone a los estudiantes una actividad reflexiva próxima a su realidad cotidiana.

En conclusión, a pesar de la calidad de los manuales escolares analizados, persisten ciertas contradicciones y no se acaban de abordar con la profundidad necesaria las estrategias que se usaron para conseguir una conciencia nacional fuerte. Y lo más probable es que no se consiga evitar que los alumnos acaben interiorizando, por su parte, una idea demasiado tradicional y ya superada del Risorgimento.

Referencias bibliográficas

Banti, A. M. (2000). Su alcuni modelli esplicativi delle origini delle nazioni. *Ricerche di storia politica*, 1, 53-69.

Banti, A. M. (2004). *Il Risorgimento italiano*. Roma-Bari: Laterza.

Banti, A. M., y Bizzocchi, R. (ed.). (2002). *Immagini della nazione nell'Italia del Risorgimento*. Roma: Carocci.

Bosco, G., y Mantovani, C. (ed.). (2004). *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.

Éthier, M.-A., Lefrançois, D., y Cardin, J.F. (ed.). (2011). *Enseigner et apprendre l'histoire*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Mattei, R. de, Nistri, E., y Viglione, M. (2005). *Alle radici del domani. L'Ottocento e il Novecento*. Milán: Agedi.

Mattozzi, I. (2004). Far vedere la storia. En E. Perillo, y C. Santini (eds.). *Il fare e il far vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali*. Faenza: Polaris.

Musitano, A. (2014). *Sud, tutta un'altra storia. Plati 1861: un caso emblematico di "brigantaggio"*. Reggio Calabria: Laruffa Editore.

Paolucci, S., Signorini, G., y Marisaldi, L. (2012). *Il racconto dello storico. 2: L'età moderna*. Bolonia: Zanichelli.

Pons-Altés, J. M. (2016a). Nazione e Risorgimento nei manuali scolastici italiani. *Il Bollettino di Clio*, 5 (nuova serie), 18-23 (ISSN: 2421-3276). Disponible en: http://clio92.it/public/documenti/pubblicazioni/bollettino/BollettinoNS5aprile2016.pdf (fecha de consulta: 10/01/2017).

Pons-Altés, J. M. (2016b). Risorgimento e identità nazionale nei manuali scolastici: argomentazioni e proposte didattiche. *Storia e Futuro. Rivista di storia e storiografia on line*, 40. Disponible en: http://storiaefuturo.eu/risorgimento-e-identita-nazionale-nei-manuali-scolastici-argomentazioni-e-proposte-didattiche/ (fecha de consulta: 10/01/2017).

Procacci, G. (2003). *La memoria controversa. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*. Cagliari: AM&D.

Rossi, G. (1964). *Noi e la storia. Corso di Storia ed Educazione Civica per la Scuola Media. Vol. III: Dal Congresso di Vienna ai giorni nostri*. Milán: A.P.E.-Edizioni Mursia.

Sansone, G., y Marelli Vaccaro, M. (eds.) (1976). *La storia dannosa. Indagine sui libri di storia adottati nelle scuole medie*. Milán: Emme.

Silvani, M. (2003). *L'idea di nazione in Italia e nel Regno Unito. Indagine sui manuali di storia della scuola secondaria dell'obbligo*. Milán: Franco Angeli.

Stewart-Steinberg, S. (2007). *The Pinocchio Effect. On Making Italians (1860-1920)*. Chicago-Londres: University of Chicago Press.

CAMBIOS SOCIALES Y GÉNERO: UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA UNA SOCIEDAD COMPLEJA

Ana Salas Canela
asc.anuca.1993@hotmail.es
Universidad de Málaga

A través de la investigación educativa y la intervención docente, hemos podido conocer mejor las posibilidades que ofrece la asignatura Cambios Sociales y Género en el campo de la profesión docente y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, hemos centrado nuestra atención en la importancia que tiene como asignatura para tratar temas sociales en clase y en las metodologías innovadoras, o menos presentes en el sistema educativo actual, que pueden utilizarse. Nuestra propuesta se basa en la experiencia propia vivida a través de las prácticas del Máster de Profesorado y de cómo existe aún un tabú respecto a algunos de los temas sobre los que versa la asignatura. De esta manera, hemos abordado la perspectiva de género desde un punto de vista empoderador y visibilizador de los colectivos LGTB. Para ello proponemos tratar los temas en clase en clave normalizadora y haciendo que el alumnado sea capaz de conocer y reflexionar por sí mismo acerca de dicho colectivo y su relación con el resto de la sociedad actual.

1. Introducción

En la actualidad vivimos en una sociedad de la información (Castells, 2004) en la que estamos continuamente conectados y en la que los cambios son constantes. Por tanto, la sociedad actual, que se presenta a la vanguardia de las nuevas tecnologías y presume de avanzar hacia la pluralidad o la apertura, se enfrenta a la vez a nuevos retos y problemas que surgen conforme se desarrollan las nuevas metas sociales. Estas metas sociales también se reflejan con nuevos retos en educación en todas las etapas (Pérez Gómez, 2010).

Dentro de esta situación nos encontramos con "Cambios Sociales y de Género" como asignatura ofertable en Secundaria. Se trata de una optativa autonómica, por lo que no está presente en todas las CC.AA ni, dentro de la propia Andalucía, en todos los centros.

Es por esta situación, junto a la posibilidad que se me brindó como alumna en prácticas del Máster de Profesorado, por lo que me interesé por la asignatura y decidí hacer una propuesta, en el más amplio sentido de la palabra, para una posible unidad didáctica, utilizando nuevas herramientas que permitieran enriquecer la experiencia colectiva docente. Con esta propuesta se pretende aportar la experiencia personal para reflexionar sobre la implantación actual de la asignatura y cómo puede beneficiar tanto al alumnado, como al profesorado de los centros donde se imparte. En nuestro caso, la experiencia se llevó a cabo con dos grupos de tercero de la ESO de un centro, IES Los Manantiales, considerado de "Compensatoria".

La metodología seleccionada, principalmente, es la de investigación-acción (Latorre, 2003). Esta metodología tiene sentido tanto en el desarrollo de la investigación primera, en la que desarrollamos la programación de una secuencia didáctica y su propuesta de mejora en base a la experiencia, como en el desarrollo de una investigación más reflexiva en base a la primera y que ha dado como resultado la presente comunicación. Nuestra investigación se centró en conocer la información que el grupo clase tenía acerca del significado del género y sobre los diferentes colectivos LGTB, y mejorarla a través de una metodología adecuada, que les hiciera interesarse por estos temas y por la propia asignatura desde nuevas perspectivas (Blanco García, 2010; Peralta Nebro, 2011).

Una metodología clave fue el trabajo a través de la literacidad crítica y la literacidad mediática (Rowsell y Walsh, 2011). La importancia del trabajo a través de las literacidades descansa, principalmente, en las formas de comunicación que utilizan los jóvenes en la actualidad (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2013, p. 16). Se trata de una comunicación basada en la inmediatez, las redes sociales y los elementos visuales, en muchos casos con herramientas tan nuevas que requieren una reflexión constante sobre su uso, de ahí la necesidad de plantear estas dudas al alumnado y a su aprendizaje, más aún, cuando se trata del desarrollo de competencias sociales y temas clave para el desarrollo de la presente y futura ciudadanía (Pérez Gómez, 1998).

Por otra parte, el uso de la metodología de la participación y el diálogo en clase también resulta totalmente necesario y básico en el desarrollo de las actividades, puesto que el alumnado tiene que ser base para su propio aprendizaje, incluso estableciendo el ritmo mismo de las clases, siempre que las sesiones se desarrollen con normalidad. La creación de un e ntorno adecuado para que el alumnado participe resulta muy necesario a la hora de plantear temas complejos como el que exponemos, temas que muchas veces

aparecen rodeados por una amalgama de bulos y rumores que dificultan su conocimiento y la generación de la empatía necesaria para poder tratarlos y comprenderlos de manera correcta. No hay que olvidar tampoco, para esta unidad y en general para la asignatura, la importancia de la educación sentimental. Cuando nos referimos a esta educación debemos desarrollarla en el aula más allá de los términos de pareja o sexo, puesto que es un tema que en la adolescencia está candente y marca la forma de percibir el amor, los sentimientos y la sexualidad en su bagaje personal (Barragán Mederos, 2006, pp. 68-70).

2. Secuencia didáctica

A partir de la metodología mencionada, vamos a comentar las actividades diseñadas con intención de dar forma a la secuencia didáctica y ver su aplicación. Hay que tener en cuenta que, al tratarse de una investigación realizada durante las prácticas del Máster de profesorado, la temática se adaptó, en parte, a la planificación original de la profesora titular de la asignatura organizada en tres trimestres. En ella, el primer trimestre se destinaba al tema de la violencia de género y al papel de la mujer en la sociedad; el segundo trimestre al racismo y la xenofobia dentro de la sociedad y lo perjudicial que resultan; el tercer trimestre estaba pensado para tratar los temas de homofobia y transfobia, abordando para ello los colectivos LGTB y la discriminación que sufren. Por tanto, la visión de los tres temas principales se centra, no en el papel de la mujer, la multiculturalidad o los homosexuales, sino que se analiza la violencia machista, el racismo y la homofobia como los problemas de la sociedad que hay que estudiar y criticar. Esta división se encuentra acorde con lo establecido en la legislación autonómica (Orden de 14 de Julio 2016 para la ESO, BOJA. pp. 338-339).

Dentro de esta planificación, según el tiempo de prácticas que nos correspondía, llevamos a cabo nuestra investigación y secuencia didáctica en cuatro sesiones. Pese a la existencia de un libro de texto, decidimos utilizar materiales propios o elegidos más acordes con los datos que teníamos del grupo clase, puesto que los libros de texto son solo una herramienta más entre todas las disponibles (Carbonell, 2001, pp. 86-91). Así, creamos una unidad didáctica breve dentro del bloque de Homofobia y Transfobia, con el título: "Conceptos del género y los colectivos LGTB". El contenido de las intervenciones, centrado en las diferentes visiones de género y el género como construcción social (Giraldo-Gil, 2014, pp. 217-221), se basó en

cuatro actividades concretas, adecuadas a las cuatro sesiones de una hora de las que se dispusieron para dar clase.

2.1. Primera sesión

La actividad de la primera sesión, de carácter introductorio, se titula: "Enigmas de orientación sexual. Introducción al nuevo tema". Con esta actividad se pretendía conectar con el alumnado para favorecer un clima de participación y tratar sus dudas más importantes respecto al tema de los colectivos LGTB. La actividad consistió en la realización de una serie de preguntas previas sobre el tema al alumnado. La intención principal era conocer el grado de empatía o prejuicio hacia el colectivo y dio la oportunidad de aclarar dudas relacionadas, de manera general, con el tema de la homofobia.

2.2. Segunda sesión

La actividad planteada para la segunda sesión tiene el nombre de "Visionado de vídeos- Repensando el género". Se trata de una sesión destinada a trabajar la literacidad crítica y mediática a través de recursos audiovisuales, además del repaso de conceptos que desconocían después de la anterior sesión. Utilizamos un vídeo de elaboración propia en el que se debatía sobre el tema del género, y otro de una asociación que promovía la visibilización de las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género. Este visionado, con un debate posterior en el que debía participar todo el grupo-clase, se completaba con otro visionado, libre e individual, de un vídeo perteneciente al canal de *Youtube* de uno de los participantes en el vídeo de la asociación. Se trata de un canal en el que el protagonista es un chico transexual, que explica los cambios que ha elegido hacer y cómo los supera.

2.3. Tercera sesión

La tercera actividad, "Hitos de la Historia de la homosexualidad y la homosexualidad en el mundo", se basa en hacer un recorrido por los últimos 100 años de historia mundial desde la perspectiva de personas, más o menos relevantes, que pertenecen al colectivo LGTB. A la vez, se hace un recorrido por el mapamundi actual, revisando la legislación que afecta a estos colectivos dentro de diferentes naciones del mundo.

La primera parte de la actividad consistió en recorrer junto al alumnado un eje temporal en el que se señalaban los personajes o cambios más importantes dentro del colectivo LGTB desde el siglo XIX hasta nuestros días. Se trataba de señalar las barreras impuestas por las diferentes sociedades y su evolución a lo largo del tiempo. A la vez, se ponía en conocimiento del alumnado aquellos personajes fundamentales, como el caso de Alan Turing, que fueron condenados por su orientación sexual. El recorrido se hizo a través de la participación de alumnado, incluso buscando datos a través de internet que completaran la presentación.

La segunda parte de la actividad, consistió en comparar los datos del eje cronológico con la situación actual de algunos países del mundo, donde aún existe algún tipo de condena o penalización al colectivo LGTB.

2.4. Cuarta sesión

Para poner fin a las cuatro sesiones diseñadas, "Cara a cara con el colectivo LGTB" pretendía romper con los tópicos asociados a los colectivos LGTB y su papel en la sociedad. Para ello, el alumnado podría interactuar con una persona perteneciente al colectivo y capaz de explicarse de manera clara. Es decir, se pretendía culminar las sesiones anteriores, con todo su recorrido empático y de vocabulario, con una entrevista directa entre el grupo clase y una persona que se declarase abiertamente como perteneciente al colectivo LGTB y estuviera dispuesta a contar su evolución vital. En esta misma sesión se incluía la actividad de evaluación final consistente en un cuestionario doble, con una parte destinada a evaluar su aprendizaje en comparación con las preguntas previas de la primera sesión, y otro en el que tuvieron que evaluar las actividades y la labor de guía del profesorado.

3. Resultados

Los resultados, de carácter actitudinal, de la puesta en marcha de nuestra iniciativa no pueden contabilizarse de manera inmediata, pero esperamos haber inculcado en el alumnado una capacidad crítica y de inclusión. Lo que sí que pudimos obtener, a través de nuestra capacidad de observación e investigación a lo largo del desarrollo de las sesiones, fue una serie de resultados que nos ayudan a continuar con nuestra experiencia de investigación-acción. Se recogieron de forma escrita, a través de las diferentes actividades realizadas, y van desde las preguntas iniciales,

pasando por el comentario individual de un vídeo, hasta la entrega del cuestionario final.

De esta manera, hay que señalar que las intervenciones en el aula conllevaron una evolución, tanto en lo que se refiere a la acción docente, como a la participación por parte del alumnado. En cuanto a la primera sesión, las preguntas previas ejemplificaron los prejuicios que padecen los colectivos homosexuales y transexuales, incluso por parte de un alumnado que, en sus manifestaciones orales, consideraba que era un tema que no les afectaba.

Durante la segunda sesión, ambos vídeos resultaron polémicos, pero a la vez incitaron a la participación del alumnado. De hecho, se apreció un cambio con respecto al momento anterior, ya que algunos términos peyorativos, que ellos usaban para referirse a la orientación sexual o identidad de género, cambiaron, y los estudiantes comenzaron a utilizar el nuevo vocabulario con el que se estaban familiarizando.

La tercera sesión marcó una gran diferencia con respecto a las dos anteriores, ya que, pese a estar diseñada para ser una actividad de una sesión, se extendió durante dos. Esto afectó a l a temporalización diseñada en la planificación, eliminando la cuarta actividad. Este cambio se debió, en parte, a la enorme participación que permitió esta actividad, ya que el alumnado no conocía algunos de los sucesos históricos que se trataron, por tanto, su curiosidad favoreció una profundización en el tema. De hecho, se sorprendieron por las condiciones de vida y las persecuciones a las que tienen que enfrentarse, aún hoy, muchas personas pertenecientes al colectivo LGTB. Por otro lado, el alumnado se mostró muy interesado en compartir algunas de sus reflexiones sobre la actividad de *YouTube*, lo que llevó a dedicarle más tiempo.

Finalmente, los elementos de evaluación del alumnado nos permitieron advertir una evolución general desde la primera actividad al cuestionario final con respecto a la capacidad de reflexión, así como un mejor conocimiento sobre el tema que se estaba tratando y el vocabulario relacionado. En resumidas cuentas, eran capaces, al terminar las intervenciones, de tratar el tema de forma más empática y madura.

Es evidente que en la planificación hay que tener muy en cuenta a los estudiantes, planteando actividades que permitan al profesor conectar con ellos y presentarles los temas de forma amena e interesante. Resulta, también, muy bueno escucharlos, ya sea individualmente o como grupo clase. Esto es algo que, en esta experiencia, los adolescentes han valorado de forma positiva en las evaluaciones. No hay que olvidar que no estamos para

satisfacer al alumnado, pero si para crearles curiosidad (Ramos García, 2001, pp. 29-31). En este sentido, la planificación se ha centrado en sacar todo el partido posible al temario de la asignatura, integrando al alumnado en el mismo.

4. Discusión

A partir de esta experiencia y sus correspondientes resultados, hay que insistir en las polémicas que giran en torno a la asignatura. Es una materia muchas veces maltratada por el sistema, incluso utilizada únicamente para la visualización de elementos audiovisuales, sin un proyecto crítico y didáctico detrás que permita desarrollar en el alumnado una capacidad reflexiva. Además de esto, no es una asignatura que goce del agrado del profesorado por algunos de los temas en los que se centra, por lo que suele ser distribuida de forma aleatoria entre el equipo docente que tiene disponibilidad.

A partir de esta reflexión, y a pesar de ser de una experiencia básica, queda en discusión la efectividad de la asignatura, analizando cómo y quiénes la imparten. Partiendo de esta idea, no queda duda de que esta mejora no se plantea como un hecho meramente teórico, sino como una propuesta de cara a una futura práctica. Esa es la finalidad de este ejercicio de planificación: que sirva para nuestra formación, capacitándonos para el desarrollo innovador de la profesión docente y conduciéndonos a una mejora continua en el desempeño de nuestra función dentro del proceso de aprendizaje del alumnado (Revenga Ortega, 2002, pp. 85-98).

Así mismo, el tema desarrollado en este artículo nace de la libre interpretación de la normativa, puesto que apenas si se incluye la perspectiva LGTB dentro de la legislación que hemos citado. Por ello, debemos reflexionar sobre la necesidad de que la asignatura tenga una evolución que se vea plasmada dentro de la propia ley. En este sentido, pese a que la asignatura está diseñada principalmente para la educación en género, entendido este como hombre y mujer y la prevención en el maltrato, no hay que olvidar que debemos aprovecharla como un medio de concienciación sobre la complejidad de nuestra sociedad y los nuevos estándares de vida que los cambios del siglo XXI han traído consigo (Barragán Mederos, 2006, p. 45; Sánchez Sainz, 2009, p. 122).

Hay que apostar por una cultura de la no violencia y el respeto en términos mucho más amplios. Lo primero que hay que enseñar es el respeto al igual y para ello debemos explicar que, sea el género, identidad de género, orientación sexual, color de piel o nacionalidad que sea, todos somos

iguales. Para ser capaces de realizar esta tarea hay que tener en cuenta que el alumnado necesita poder discutir estas nuevas temáticas en clase, saber qué fuentes utilizar para informarse, saber distinguir entre tipos de información, conocer los bulos y cómo enfrentarse a ellos. Perteneciendo al ámbito de las ciencias sociales, no se nos puede olvidar la importancia de la historia y del pensamiento crítico en este ámbito y como están presentes en nuestra sociedad actual (Montaña Conchiña, 2013, pp. 127-129).

Referencias bibliográficas

Barragán Medero, F. (coord.). (2006). *Violencia, Género y Cambios Sociales. Un programa educativo que [sí] promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Blanco García, N. (2010). La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo. En J. Gimeno Sancristán (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 569-587), Madrid: Morata.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de Innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México D. F.: Siglo XX.

Giraldo-Gil, E. (2014). Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *12*(1), 211-223. DOI: 10.11600/1692715x.12112071713

Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Barcelona: Graó.

Montaña Conchiña, J. L. (2013). Medios de comunicación, historia y pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. En J. J. Díaz Mantarranz, A. Santiesteban Fernández, y A. Cascajero Garcés (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp 121-131), Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Orden 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Sevilla, 28 de julio de 2016, núm. 144, pp. 108-396.

Pagés Blanch, J. (2009). Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el desarrollo de competencias ciudadanas, *El busgosu*, 8, 6-15.

Peralta Nebro, V. (2011). Proyectos coeducativos en la asignatura de "Cambios Sociales y género". En R. Cremades García, y S. Guerrero Salazar, *Educar en igualdad en una sociedad mediática* (pp. 149-158), Málaga: Universidad de Málaga.

Pérez Gómez, A. (1998). La cultura institucional de la escuela, *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 79-82.

Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 17-36.

Ramos García, J. (2001). Motivación, Entorno e Investigación. En Cañal de León, P. *La Innovación educativa*, Madrid: Akal.

Revenga Ortega, A. (2002). Investigación-acción en la enseñanza secundaria. Experiencia autoformativa en la clase de ética. En F. Imbernón, y M. J. Alonso, *La Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 71-101), Barcelona: Graó.

Rowsell, J., y Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies, & new literacies. *Brock Education Journal*, *21*(1), 53-62.

Sánchez Sainz, M. (Coord.) (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: Catarata.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Chwung, C. K. (2013). Media and information literacy curriculum for teachers. UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf (Fecha de consulta: 04/06/2017)

EL CINE: MÁS QUE UN RECURSO DIDÁCTICO PARA LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE

Víctor Manuel Cabañero Martín
vcabanero@castillodecoca.com
Universidad de Valladolid

Miguel Ángel Novillo López
mnovillo@nebrija.es
Universidad Nebrija

1. Introducción

«Llegará un momento en que a los niños en las escuelas se les enseñe prácticamente todo a través de las películas; nunca se verán obligados a leer libros de Historia». David W. Griffith, considerado el padre del cine moderno, pronunció estas palabras en 1915. Nada lejos de la realidad. Y aunque actualmente el cine goza del mayor prestigio educativo que jamás ha tenido, aún queda lejos el momento que Griffith pronosticó hace más de un siglo.

El cine no siempre ha sido considerado un recurso de calidad ni para el estudio ni como recurso educativo. Es más, durante varias décadas ha sido denostado. Marc Ferro, defensor del cine como instrumento docente, decía en 1980:

> ¿Será que el historiador considera las películas como documento indeseable? Poco falta para que el cine ya sea centenario, pero aún se ve relegado a la ignorancia y ni siquiera figura entre aquellas fuentes de las que hoy se prescinde: No entra para nada en el universo mental del historiador?

Con la introducción en los centros educativos de los primeros medios de reproducción de imágenes, el cine y otros recursos audiovisuales han estado, en mayor o en menor medida, presentes en las aulas, aunque al principio fuera con el único fin de entretener. Fue a fines del siglo pasado cuando el cine comenzó a considerarse un recurso didáctico válido y útil para trabajar en las aulas, al ser concebido como un recurso que proporciona una serie evidente de motivaciones didácticas.

A comienzos del siglo XXI, el cine comenzó a tener el lugar que le corresponde en lo referente a la educación, volviéndose tema de estudio recurrido para su correcta aplicación. En palabras de Rojas (2003):

> El cine es un bien cultural, un medio de expresión artística, un hecho de comunicación social, una industria, un objeto de comercio, enseñanza, estudio e investigación. El cine es, pues, una parte del patrimonio cultural |…|. El cine aglutina una serie de factores de extrema importancia en varios ámbitos: el cultural, el artístico, el social, el económico y, el que más nos interesa aquí, el educativo. El cine, la manifestación artística más importante del siglo XX, que forma parte del acervo cultural y artístico de los pueblos, en nuestra sociedad de la información, de la comunicación y de la imagen, es una herramienta para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser: los cuatro pilares de la enseñanza.

Rojas defiende el uso del cine, al que califica como herramienta que permite la adquisición y desarrollo de los cuatro pilares de la educación, los que se consideran en el Informe Delors básicos para la educación a lo largo de la vida.

El cine ya no sólo se concibe como un recurso didáctico para la enseñanza de una materia, sino también como un recurso para la vida. Tal es el actual reconocimiento del cine como recurso didáctico que el Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación, en su plataforma destinada a materiales de Formación para el Docente, ha creado un curso de autoformación titulado *El cine: un recurso didáctico*. Además, muchos de los libros empleados por el alumnado para el estudio de la materia de Historia cuentan con recomendaciones cinematográficas para tratar los contenidos y los conceptos del tema. Todo esto no muestra sino la tendencia creciente del uso del cine en las aulas.

Con el cine se puede recrear un momento de ocio, estimular la adquisición y el desarrollo de competencias, acceder a la información o adquirir actitudes, valores y contravalores individuales o colectivos (Raposo, 2009).

Consideramos que, como norma general, el cine es un recurso que agrada a todos los públicos. Así, si lo empleamos como recurso didáctico, el alumnado se sentirá receptivo y animado, ya que por unos momentos dejará a un lado lo puramente magistral para realizar una actividad diferente, motivo por el cual se convertirá en motivadora.

En un estudio de Pérez (2015, p. 742) se señala que «para algunos profesores el empleo de las actividades de comprensión audiovisual en el

aula se percibe como una estrategia para motivar al alumno». Los docentes, como explica Bermúdez (2008), tienen un gran reto para motivar al alumnado del siglo XXI, el cual proviene de una cultura de la imagen, del audiovisual, por lo que éste se convierte en una buena herramienta para introducir e interesar a los alumnos.

El cine nos hace pensar y sentir, observar e imaginar, compartir y soñar. Dicho en otras palabras, nos hace vivir. Vivir otras vidas, aunque sólo sea de forma imaginaria y pasajera (De la Torre, 1996). Asimismo, el cine también es considerado una potente herramienta para crear emociones, y es labor compartida entre familias y docentes enseñar a en tenderlas y controlarlas (Flores, 2014, p. 419).

Por otro lado, son varios los autores que a lo largo de las últimas décadas han mostrado su reconocimiento al cine como elemento promotor de valores. En este sentido, De la Torre (1996, p. 17) afirma:

> En primer lugar, ha de poseer determinados valores o méritos humanos; en segundo lugar, dichos valores han de estar codificados de forma que sean interpretables, y en tercer lugar que exista una intención de utilizar dicho medio como recurso formativo, es decir, con voluntad de producir algún tipo de aprendizaje, que no tiene por qué estar vinculado necesariamente al mensaje de la película.

En esta misma línea figuran autores como Ambròs y Breu (2011), que tildan el uso del cine como un factor clave para promover valores humanos de manera transversal e interdisciplinar.

No sólo es importante que el material que usemos sea atractivo para los alumnos y que tenga contenido valioso para nuestra materia, también debe potenciar la adquisición y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

También es imprescindible conocer y reconocer que el cine no sólo puede ser un documento histórico, sino que además es capaz de crear o contribuir a la creación de acontecimientos. El cine como propaganda, tan utilizado a m ediados del pasado siglo, tiene la fatal capacidad de poder suplantar la realidad con una realidad paralela, que manipula la información y puede llegar a moldear memorias colectivas. Aunque, como reflexiona Martínez Gil (2013, p. 368), ha sido «cauce de las ideologías dominantes oficiales; pero también ha sido capaz de subvertirlas y modificarlas». Es decir, el cine permite visibilizar hechos históricos con un pasado oscuro, favoreciendo el desarrollo de una conciencia crítica e impulsando un cambio político y social en la conquista de libertades.

El potencial del cine para desarrollar el pensamiento crítico es algo que Umberto Eco (2004) consideró hace varios años, señalando que «la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión, no una invitación a la hipnotización». Así pues, la educación debe estimular el sentido crítico de los estudiantes, y debe hacerlo más allá de lo aprendido en el aula.

Para lograr un correcto aprovechamiento del recurso y conseguir los resultados esperados, es imprescindible tener bien definida la metodología y los recursos didácticos que vamos a utilizar (Mathur y Kumar, 2010, p. 9). En este sentido, en el aula no basta con proyectar una película, pues es necesario que como docentes tengamos claro qué queremos enseñar y transmitir, y guiar a los alumnos en el camino.

En suma, y como pone de manifiesto Flores (2014, p. 421), «el cine se convierte en un medio interactivo para aprender de forma crítica, emocional y creativa». Siempre ha existido un debate sobre la veracidad de las películas y si el relato histórico que se muestra en ellas está sesgado, manipulado o es incorrecto. Sobre esta cuestión han trabajado autores de la talla de D.W. Griffith., V. J. Benet, M. Ferro, J.M Caparrós, J.L. Godard o J.A. Ramírez. Se pone en evidencia la importancia que tienen las imágenes para quedarse en nuestro subconsciente, por eso es fundamental formar en la capacidad crítica y mostrar a los alumnos la correcta forma de analizar las películas, cortando o separando los relatos más históricos, sociológicos o económicos.

Respecto al desarrollo de un pensamiento crítico, si empleamos una metodología adecuada para la aplicación del cine el alumnado generará unos hábitos de observación, reflexión, análisis e interpretación con los que dejará de ver el cine como simple ocio para hacerlo desde una perspectiva crítica.

Las películas buscan captar al espectador y mantener su atención a través de las emociones, y un reto para los docentes es saber canalizar y utilizar estas emociones que el cine provoca como elemento de motivación, condición vital para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la presente contribución trataremos de modo particular el uso del cine como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia en Educación Secundaria. Intentamos mostrar el potencial del cine para la adquisición de conocimiento y mejora del proceso, sin olvidar que parte importante de ese proceso es la formación del profesorado, tanto en la materia a tratar como en el modo de hacerlo.

2. Metodología y propuesta

Podríamos realizar un amplio listado de películas que traten el mismo acontecimiento histórico aun descendiendo a la escala de los hechos. Ante la imposibilidad de incluir varios ejemplos, vamos a fijar nuestro interés en el desembarco de Normandía, el célebre Día "D" de la Segunda Guerra Mundial. Dos son las películas seleccionadas: *Salvar al soldado Ryan*, película de 1998 dirigida por S. Spielberg, y *El día más largo*, estrenada en 1962 y dirigida por K. Annakin, A. Marton y B. Wicki. La primera de ellas se ha considerado antimilitarista, mientras que en la construcción del relato de la segunda participaron miembros del ejército estadounidense. Son, por tanto, productos diferentes desde cualquier perspectiva: la oficialista –máxime en un país como EEUU, donde puede ser cierto que la influencia del ejército, o el prestigio, el enorme, pero no lo es menos que en aquel país se producen también filmes de marcado carácter antimilitarista o antibelicista–; la perspectiva de la sociedad que las produce y que consume el producto final; y la técnica.

Con esta elección centramos nuestra atención en el cine bélico y en la complementariedad para la comprensión del relato que ofrece la recreación cinematográfica.

El cine bélico se puede incluir dentro de la más amplia categoría del histórico y normalmente es utilizado para ubicar cuestiones propias de géneros como el melodramático, el biográfico, el de aventuras o el propagandístico (Sánchez Noriega, 2002). Elegimos una batalla como complemento visual. Ahora bien, conviene aislar en la acción componentes tanto de subgénero fílmico como emocionales y narrativos, aspectos de referencia en la elección del fragmento idóneo. Estética, ideología del director y conformación de la sociedad para la que se construye el relato están en la base de esta cuestión.

La Segunda Guerra Mundial es un acontecimiento utilizado en beneficio de los valores democráticos occidentales frente a los autorita-rismos, y esta cuestión incide en la normalización de las campañas aliadas como positivas para el mundo. El desembarco supuso una gran cantidad de bajas para los países participantes y este hecho no puede pasar desapercibido en cualquier recreación del acontecimiento. Si esta guerra contó con episodios que pueden ser utilizados en el aula para fomentar la capacidad crítica, la generosidad de las tropas que participaron en el desembarco y que se expusieron al fuego enemigo bien puede servir para el propósito crítico. En el tablero de discusión

se sitúa un hecho tan importante como la elección entre el sacrifico por el colectivo o la visión individualista de la supervivencia.

El relato del desembarco mantiene similitudes formales evidentes en sus fragmentos correspondientes: llegada en anfibios de los soldados aliados a la playa de Omaha, posiciones bien definidas por parte de las tropas alemanas, visionado de algunos barcos varados frente a la playa y muerte, tal y como se define esta batalla en los relatos históricos. Podríamos concluir que Spielberg emplea el escenario de *El día más largo* para mostrar la vivencia de, principalmente, un soldado. En este aspecto, la inclusión de ambas en el aula puede resultar complementaria. Primer aspecto a considerar, así, para su consideración educativa. Y en relación con ello, podríamos afirmar que el cine se ha encargado de cerrar el posible debate sobre la "autenticidad" del relato, cuestión a l a que hacíamos referencia anteriormente. Parafraseando a M. Ferro, desde el punto de vista social es la estética la que ha pervivido frente a la construcción histórica (Ferro, 1980). Y esto se traduce en que la elección de los fragmentos de estas películas nos lleva a su aceptación como base de la percepción histórica.

Hasta ahí las similitudes. Como definiría Sánchez Noriega (2010), los relatos muestran dos estilos diferentes, la épica contra el realismo, que se corresponden con los modos de hacer cine de sus respectivas épocas. Así, en el tratamiento del relato encontraríamos la primera diferencia, relacionada directamente con las conceptualizaciones formales de la construcción del texto fílmico e, indirectamente, con las preferencias de aquellas sociedades para las que se fabricaron. En este sentido, Caparrós manifiesta que los cineastas no se interesan tanto por el rigor de la reconstrucción como por el pensamiento de la sociedad del momento (2007).

Diferencia no menor es la cuestión técnica. El blanco y negro, las posibilidades tecnológicas, el tratamiento de la banda sonora, que ejemplificamos aquí con la mención a un código de vivencia personal en *Salvar al soldado Ryan* en aquellos momentos en los que el protagonista pierde la capacidad auditiva y con intrusiones no diegéticas de tipo musical en *El día más largo* destinadas a dotar de mayor épica el comienzo del relato. Son cuestiones que acercan, en principio, la primera de las películas al alumnado, por la relacionada también con la sociedad en la que viven. Técnica y sociedad irían así unidos.

Por último, haremos referencia al modo en el que se incluye el hecho histórico analizado en ambos filmes. *El día más largo* muestra como objetivo principal de la narración el acontecimiento del desembarco en colaboración con el establishment militar de EEUU; mientras la segunda lo

toma como trasfondo, siendo el relato principal la búsqueda de Ryan más allá de las defensas del enemigo. Consecuencia de ello, en *El día más largo* se ofrece una visión parcial, pero más abierta a los movimientos de la tropa en general, mientras en *Salvar al Soldado Ryan* la práctica totalidad de la secuencia se centra en los protagonistas. Esto tiene un aspecto destacable también en la inclusión dentro de *El día más largo*, de la segunda parte del desembarco, referida mediante la conversación de los mandos militares, pero también señalada con cartelería en pantalla. En definitiva, *Salvar al soldado Ryan* opta por el realismo en el modo representativo, que deja al margen el relato general para introducirse en la vivencia de un grupo. En frente, la intención de reproducir el momento. El descenso al microrrelato acerca la vivencia de *Salvar al soldado Ryan* a la reconstrucción de la experiencia en detrimento de la historia real, pero no por ello deja de influir en la construcción social del cómo se vive un a contecimiento de esas características.

Expuestas al alumnado del Máster en Formación del Profesorado para su valoración como idóneas para su inclusión en el aula como visionado válido del hecho histórico del desembarco, la gran mayoría opta por *El día más largo*. Podemos señalar entonces que el exceso de realismo de *Salvar al soldado Ryan* se traduce en una pobre valoración, así como el tratamiento de microrrelato o relato centrado en la vivencia de un pequeño grupo de soldados. Así pues, obvian las barreras estéticas en beneficio de la visualización del acontecimiento histórico. Se evidencia así que el relato debe prevalecer sobre las características técnicas y la caracterización sociológica del público al que se dirige el film.

Ahora bien, siendo *El día más largo* la película elegida para mostrar el desembarco en cuanto a hecho histórico, es preciso introducir un segundo elemento referido al modelado de memorias colectivas, al hecho democrático y al valor de la guerra en nuestro contexto político y social. Es desde esta visión donde *Salvar al soldado Ryan* genera en el alumnado una impresión que supera al primer film. Las razones son varias. En primer lugar, se registra una cierta banalización –nos referimos a *El día más largo*– en el tratamiento de los diálogos, tendentes a g enerar simpatías entre el público, buscando de esa forma cierta complicidad con el público, contemplándose así un recurso utilizado con frecuencia en el cine de aquella época. La conversación telefónica previa a la secuencia del desembarco es buen ejemplo de ello, como también lo es el breve diálogo entre un soldado y su superior en el cual el segundo sentencia sobre la pérdida del fúsil del primero. Contra estos recursos que podríamos denominar tópicos o conven-

cionales dentro del género de la época, *Salvar al soldado Ryan* ofrece un desembarco de humanos enfrentados a la crudeza del combate. La muerte acecha al anfibio y cuando se abre el portón se asiste a la muerte de las primeras filas de soldados. ¿Tiene sentido para el alumnado situarse en esas primeras filas teniendo la certeza de la muerte inminente mientras las filas más alejadas tendrán una nueva oportunidad para vivir? El bien común se muestra así en toda su expresión. Tanto o más expresivo es el diálogo siguiente: «los mandamos al matadero». A lo que se replica: «es el único modo de salir de esta cloaca».

Este film, considerado antibélico, permite trabajar valores, rutinas de pensamiento sobre el sentido de la guerra, el bien común, el sacrificio en beneficio del colectivo. El balance del desembarco, de la microhistoria mostrada por el director, es un camino patriótico, la necesaria muerte cruel que permita mantener intactos los valores comunes. Y en la sociedad actual, individualista, no tiene cabida.

3. Conclusiones

La esencia del cine encuentra sus raíces en la misma necesidad antropológica de contar historias y transmitir experiencias propias o ajenas. El cine no es sino un recurso lleno de sentimiento, de valores, de fuerza y de pasión que, si se emplea adecuadamente, independientemente de la etapa educativa en la que nos encontremos, permite aumentar el interés y la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje –es capaz de poner imagen, rostro o voz a muchos contenidos o conceptos–. En realidad, el cine es más que un recurso didáctico, pues es un transmisor de valores y contenidos que permite desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.

Referencias bibliográficas

Ambrós, A., y Breu, R. (2011). *Educar en los medios de comunicación*. Barcelona: Graó.

Bermúdez, N. (2008). El cine y el vídeo: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 101-123.

Caparrós, J. M. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de Cine*, 1, 25-35.

De la Torre, S. (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora en la enseñanza*. Barcelona: Octaedro.

Eco, U. (2004). *Historia de la belleza*. Barcelona: Lumen.

Ferro, M. (1980). *Jornadas de historia y cine*. Barcelona: Gustavo Gili.

Ferro, M. (1991). Perspectivas en torno a las relaciones Historia-Cine. *Film-Historia*, *1*(1), 3-12.

Flores, Mª. P. (2014). Educar desde la emoción: el cine como recurso didáctico en el aula. En C. J. Gómez, y A. Escarbajal (coord.), *Calidad e innovación en educación primaria* (pp. 419-432), Murcia: Universidad de Murcia.

Marthur, I., y Kumar, V. (2010). El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood. *Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua extranjera*, 11. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur_cine_en_india.pdf (fecha de consulta: 27/12/2017).

Martínez Gil, F. (2013). La historia y el cine: ¿unas amistades peligrosas? *Vínculos de Historia*, 2, 351-372.

Pérez, Y. (2015). Las estrategias de aprendizaje y comunicación en el desarrollo de la comprensión audiovisual en una clase de ELE. En Y. Morimoto, Mª. P. Pavón, y R. Santamaría (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 739-748), Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Raposo, M. (2009). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas SA.

Rojas, C. (2003). El cine español en la clase de ELE. Una propuesta didáctica. Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español. Disponible en: http://www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/ixcongreso.pdf (fecha de consulta 27/12/2017).

Sánchez Noriega (2010). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza Editorial.

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE ECUADOR. UNA PROPUESTA INNOVADORA EN EDUCACIÓN QUE POSICIONA AL DOCENTE COMO DOCENTE-INVESTIGADOR

Ramón Méndez
ramon.mendez@unae.edu.ec

Virginia Gámez Ceruelo
virginia.gamez@unae.edu.ec

Juan Carlos Brito
juan.brito@unaeedu.onmicrosoft.com

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

1. Introducción

En las últimas décadas, las reivindicaciones de identidad, la lucha por la alteridad y la puesta en valor de la cosmovisión andina han provocado la creación de sistemas educativos que configuren perfiles de egreso interculturales en Perú, Bolivia y Ecuador (UNICEF, 2008). El impulso de estos proyectos es fundamental, no solo para el desarrollo de sociedades multiétnicas y pluriculturales, si no para el establecimiento de sociedades interculturales basadas en el conocimiento y respeto mutuo (Speiser, 1999). De esta manera, en febrero de 2017 se aprobó el currículo de Educación Intercultural Bilingüe en la República del Ecuador. Esta reciente aprobación supone un avance fundamental para valorizar, cuidar y preservar las culturas nacionales de Ecuador, pero también es un planteamiento novedoso y con muchas dificultades con respecto a los habituales esquemas curriculares de los sistemas educativos nacionales (Arellano, 2008). Por ello, nos preguntamos cómo es el desarrollo curricular de la educación intercultural bilingüe, los retos que se plantean para su puesta en marcha y el papel de las ciencias sociales en el nuevo currículo. Para ello trabajamos un análisis documental del propio currículo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y los textos legislativos del Sistema Educativo de Ecuador, con un enfoque descriptivo de los elementos constitutivos de los documentos, vinculando estos con la realidad del contexto social y educativo del país.

2. Estado de la cuestión

La educación intercultural en el contexto andino se acota a los casos de Bolivia, Perú y Ecuador, fuera de esta área, México y Guatemala también se han preocupado por el desarrollo de programas interculturales. En el área andina se ha trabajado durante el siglo XX en la consideración de la importancia de la diversidad cultural, humana y lingüística. Si bien, antes de 2007, cuando la Organización de Naciones Unidas plantea el derecho de los pueblos indígenas a dirigir sus propios sistemas educativos, ninguno de los países del área contaba con un currículo estatal específico para la educación intercultural, aunque sí programas educativos (UNICEF, 2008, pp. 77-134). En todos los casos, los numerosos proyectos dejaban claro que era posible generar espacios educativos que abordasen la realidad desde la propia cosmovisión, la cultura, los valores. Era posible que esta realidad fuera leída en lengua materna y fueran reconocidas todas las realidades socioculturales en el marco del respeto mutuo. Si bien, faltaba por fortalecer el diseño curricular y su articulación con las áreas humanística y técnica (Herbas Morales, 2011). Por ello se iniciaron pasos como el de Perú, que en 2013 aprobó la propuesta pedagógica «Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad», como marco orientador de elementos conceptuales y operativos básicos y comunes para trabajar en la Escuela EIB.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que esta demanda surge de una necesidad clara en un contexto muy diverso y pluricultural como el andino. En la República del Ecuador la constitución de 2008 reconoce 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas. Todo ello en un país que en 2015 censaba 16.298.217 de habitantes sobre un área de 283.561 Km^2, tremendamente diversos en clima, flora y fauna. Desde las plantaciones de caña de azúcar, bananos y café en la costa tropical, a la selva amazónica en el oriente, a través de la cordillera andina con altitudes entre los 2.000 y los 3.000 metros, que llegan a 6.263 en la cima del Volcán Chimborazo. Un contexto muy diverso que no puede ser entendido sin tener en cuenta la variedad de culturas y el mestizaje entre ellas.

Es por ello, que desde los años 40 del siglo XX se han desarrollado acciones que buscaban valorizar los saberes y las lenguas indígenas y se han impulsado propuestas de trabajo para integrar dichos saberes entre los contenidos del sistema educativo. Entre estas acciones se destacan las propuestas de educación radiofónica bicultural dirigidas por Monseñor Leonidas Proaño a mediados de siglo y las campañas de alfabetización de Kichwa del Instituto de Lenguas y Lingüística de la Pontificia Universidad

Católica del Ecuador PUCEU a comienzos de los años ochenta (Ministerio de Educación, 2013). Así en 1983 la constitución reconoció el uso del *kichwa* o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural para los espacios educativos de las zonas de predominante población indígena, y en 1988 se creó la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB). Desde esta fecha se suceden numerosos proyectos locales de educación intercultural por todo el estado ecuatoriano.

Estos proyectos se fueron reforzando con la aprobación de la ley 150 en 1992, que garantizaba la participación de los pueblos indígenas en todos los niveles e instancias de la administración educativa, y con el reconocimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en la Constitución de 1998.

Pero el camino no ha sido fácil, las múltiples propuestas para desarrollar una educación intercultural bilingüe se enfocaron prioritariamente en el uso de las lenguas indígenas, mientras carecían de un currículo específico para toda la EIB con una estructura que enlazara los saberes ancestrales con los contenidos académicos de los sistemas educativos del estado liberal, a la vez que eran divulgados por docentes cuyo conocimiento de la cultura y la lengua indígena eran escasos (Krainer, 1996). A esto contribuyó también la idea de que el currículo nacional era un proceso de transmisión propio de la cultura dominante (Mejía, 2000), y en la mayoría de los casos estos contenidos se enfocaban a una construcción social sobre el paradigma capitalista, lo que chocaba con la idea del *sumak kawsay* y la armonía entre el hombre y la naturaleza (Maldonado Ruiz, 2011).

Es a partir de la aprobación de la constitución de 2008 cuando se plantea el uso de las lenguas nacionales como instrumento vehicular para el sistema educativo intercultural bilingüe, así como, el uso de este sistema para el cuidado y preservación de las culturas y sus metodologías educativas. En este texto el artículo 57 numeral 14 dice:

> Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje… (Ecuador, 2008)

Y en el artículo 347 numeral 9 se señala:

> Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el

> castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de los pueblos y nacionalidades. (Ecuador, 2008)

Por ello el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), generó el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) para todas las etapas educativas desde la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), hasta el nivel superior. En este trabajo se exponen los principios y fines educativos, y los objetivos a alcanzar para que el Sistema Intercultural Bilingüe se inscriba en la construcción de un Estado plurinacional e intercultural. Como planteaban Bartolome y Cabrera (2003), se busca que la formación ciudadana sirva para desarrollar un sentimiento de pertenencia en clave inclusiva y de equidad orientada a la participación efectiva, así como buscar que los grupos desarrollen las habilidades cívicas necesarias para favorecer un cambio social que derive en situaciones más justas y equitativas.

En 2016 se aprobó una estructura para el sistema educativo del Ecuador y un nuevo currículo para la Educación General Básica (EGB) y el Bachillerato General Unificado (BGU). Se declaró obligatoria la escolaridad hasta los 18 años al establecer el bachillerato como una enseñanza obligatoria, y se marcó el objetivo de alcanzar perfiles de salida fundamentados en los valores de justicia, innovación y la solidaridad (Figura 1), construidos cada uno de ellos en base a capacidades y responsabilidades que los estudiantes deben adquirir al finalizar su escolarización (Ecuador, 2016).

Además, este currículo plantea una división de los contenidos en básicos imprescindibles y básicos deseables. Estos se desarrollan a través de una matriz de criterios de evaluación organizada en: criterio de evaluación; orientaciones metodológicas; objetivos generales; destrezas con criterios de desempeño, elementos del perfil de salida a los que contribuye e indicadores para la evaluación del criterio. Para ajustarse a la realidad del país, el currículo se define como flexible, permitiendo a los docentes distribuir los subniveles de contenidos en función de las características del alumnado.

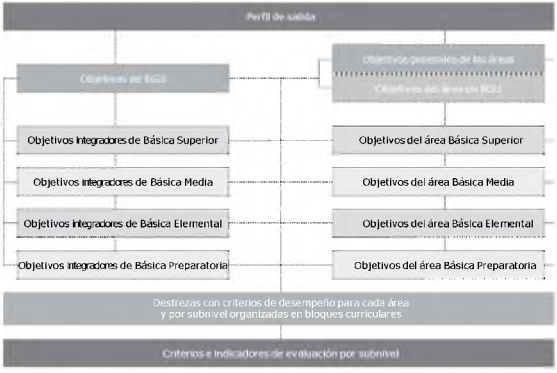


Figura 1. Elementos del currículo de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. Fuente: (Ecuador, 2016, p. 11)

A raíz de la aprobación del nuevo currículo de EGB y BGU, se idea la construcción del currículo para la EIB. En este nuevo currículo se planteaba la necesidad de integrar los contenidos tradicionales con los saberes ancestrales, asumiendo una planificación educativa comunitaria. La idea no es que los saberes ancestrales se conviertan en meros contenidos del currículo, se trata de que tengan un p rotagonismo en la metodología didáctica y en la estructura del mismo. El objetivo es alcanzar los perfiles de salida que integren los contenidos del currículo del Sistema Nacional de Educación, con el dominio de las identidades culturales, las lenguas ancestrales, los valores y los principios de los pueblos y nacionalidades (Ministerio de Educación, 2017).

Un proceso todavía inconcluso en el que Arellano (2008) identificaba siete fases desarrolladas o en desarrollo: fase de experiencias previas hasta 1988; fase de oficialización; fase de iniciación y estructuración; fase de oficialización del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB; fase de profesionalización; fase de implementación, fase de instrumentalización y una octava, pendiente de planteamiento, la fase de evaluación.

3. Metodología

El análisis documental que proponemos tiene un enfoque descriptivo y comparativo de la estructura entre los currículos de EIB y EB del sistema educativo ecuatoriano y un enfoque interpretativo sobre el papel de las Ciencias Sociales en el de EIB. Para ello trabajamos con una propuesta holística, donde el punto central es la interpretación y reflexión de la información desde una mirada cualitativa. No nos interesa conocer cuántos y cómo se reparten las horas ni los contenidos de cada disciplina, nos interesa conocer el sentido de la estructura, sus diferencias con el currículo de EB, los retos que plantea su puesta en práctica y la implicación de los contenidos del área de Ciencias Sociales en la articulación del nuevo currículo.

Para ello, y puesto que se trata de un primer análisis de un currículo recientemente aprobado, trabajamos con un sistema de registro de la información abierto, una modalidad sin categorías cerradas que nos permite captar la información de manera amplia (Massot Lafon, Dorio Alcaraz, & Sabariego Puig, 2004) para comenzar a construir una reflexión sobre la realidad de la EIB en Ecuador.

4. Presentación del currículo de Educación General Básica Intercultural Bilingüe

Para la elaboración del currículo se ha trabajado sobre la estructura del Sistema Nacional de Educación, si bien, no se ha presentado un úni co currículo para toda la EIB, si no que se han presentado catorce currículos nacionales interculturales bilingües de Educación General Básica, uno por cada nacionalidad: Achuar, A'i (Cofàn), Andwa, Awa, Baai (Siona), Chachi, Eperara siapidara, Kichwa, Paai (Secoya), Sapara, Shiwiar, Shuar, Tsa'chi y Wao.

La estructura del currículo parte de la organización del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe establecido en el MOSEIB y se divide en seis etapas entendidas como procesos de aprendizaje: Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI) y Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe.

UNIDADES DE APRENDIZAJE	EDUCACION BASICA INTERCULTURAL BILINGÜE																	BACHILLERATO
	CIENCIAS INTEGRADAS													AREAS / ASIGNATURAS				
	EIFC			IPS	IFCAP			DDTE			PAI			CURSOS				
	01-08	09	10	11-15	16-21	22-27	28-33	34-40	41-47	48-54	55-61	62-68	69-75					
GRADOS	INICIAL 1	3 a 4 AÑOS	4 a 5 AÑOS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	1º	2º	3º		
		IN CIAL 2																
SEMINIVELES	EDUCACION INICIAL			PREPARATORIA	BASICA ELEMENTAL			BASICA MEDIA			BASICA SUPERIOR			CIENCIAS / TECNICO				
	NO ESCOLARIZADO			ESCOLARIZADO														

Tabla 1. Estructura de la Educación Intercultural Bilingüe. Fuente: Documentación Coordinación Zonal

A su vez, estas etapas se dividen en 75 unidades que tienen una continuidad durante toda la Educación Básica Intercultural Bilingüe. Las primeras 54 uni dades se configuran como «unidades de aprendizaje integrado», comprendiendo las etapas desde Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) hasta el proceso de Desarrollo de destrezas y Técnicas de Estudios (DDTE), con la característica de que las unidades del 16 al 33 se subdividen en círculos de conocimiento. Todas estas unidades de la 16 a la 54 tienen un carácter interdisciplinar, siendo impartidas como una sola materia (ver tabla 2), a excepción de la asignatura de inglés y proyectos escolares, que tienen una carga horaria específica. Sin embargo, las unidades de la 55 a la 75, en la etapa Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI), están planteadas desde un enfoque disciplinar. Las 75 u nidades, como se refleja en la figura 2, tienen una equivalencia con los grados de EGB.

Cada unidad está planteada para alcanzar un objetivo concreto al que se le atribuyen unos contenidos curriculares organizados en "Saberes y conocimientos" y evaluados a través de unos "dominios". Para organizar los contenidos curriculares, se propone el uso de armonizadores de saberes. De esta manera se da la oportunidad para que, sobre un mismo esqueleto curricular, cada una de las nacionalidades y pueblos indígenas pueda fortalecer sus saberes y conocimientos, la cultura, la lengua y la historia propia. Estos elementos deben estar presentes en los procesos de aprendizaje para garantizar la valoración y conservación de lo expuesto. Estos armonizadores de saberes son:

- Vida, Tierra y Territorio (Madre Naturaleza). (EIFC-EGBIB-BACH)
- Vida familiar, comunitaria y social. (Vida en familia y comunidad). (EIFC-EGBIB-BACH).

- Cosmovisión y Pensamiento (Espacio-Tiempo-Espiritualidad) (EIFC-Unidad 16-BACH)
- Ciencia, Tecnología y producción (Desarrollo científico y tecnológico) (EIFC-EGBIB-BACH)

UNIDAD	TITULO
11	SOMOS HIJOS DEL COSMOS
12	NUESTRA FAMILIA
13	NUESTRA COMUNIDAD/EL CECIB
14	NUESTRAS VIVENCIAS
15	SALUD Y MEDICINA

Tabla 2. Unidades de aprendizaje integrado IPS

Uno de los retos de esta propuesta curricular está en definir e integrar las especificidades de cada armonizador de saberes para cada pueblo y nacionalidad. Es en este punto donde las comunidades tienen que jugar un papel activo como agente generador de conocimiento, y donde los docentes tienen el enorme reto de conocer, en cada uno de los casos, las especificidades de cada cultura, convirtiéndose en investigadores multidisciplinares que dominen y propongan propuestas didácticas que relacionen contenidos de etnografía, historias, biología, geografía, ingeniería…

4.1. El papel de las ciencias sociales

Para todo ello las Ciencias Sociales tienen un papel fundamental, pues actúan como eje vertebrador del currículo escolar ecuatoriano de EIB. En nuestro análisis, detectamos que las diferentes unidades en cada una de las etapas se integran mediante aspectos vinculados a los contenidos curriculares de Ciencias Sociales. Comparando las temáticas en las que se centran las diferentes unidades, podemos afirmar que prioritariamente aparecen aspectos ligados al Tiempo, Espacio e Identidad. Estas categorías se definen en el currículo de Educación Básica de Ecuador en tres bloques para el área de Estudios Sociales: Bloque 1. Historia e Identidad, Bloque 2. Los seres humanos en el espacio y Bloque 3. Convivencia.

UNIDAD	TITULO
16	ÉPOCA DE PREPARACIÓN DE LA MADRE TIERRA
17	ÉPOCA DE LA SIEMBRA
18	ÉPOCA DE CRECIMIENTO Y CRIANZA DE LAS PLANTAS
19	ÉPOCA DE FLORECIMIENTO
20	ÉPOCA DE COSECHA
21	LA COMERCIALIZACIÓN DE LOS PRODUCTOS
22	ORGANIZACIÓN COMUNITARIA
23	NUESTRA SABIDURÍA
24	NUESTRAS FIESTAS
25	NUESTROS LUGARES SAGRADOS
26	LA VIDA ARMÓNICA CON LA NATURALEZA
27	LA BIODIVERSIDAD
28	MEDICINA DE LA NACIONALIDAD
29	PRINCIPIOS DE LA NACIONALIDAD
30	ELEMENTOS DE LA NACIONALIDAD
31	ARTE Y ARTESANÍA
32	NUESTROS PUEBLOS Y NACIONALIDADES
33	ORGANIZACIÓN, LIDERAZGO Y DERECHOS

Tabla 3. Unidades de aprendizaje integrado FCAP

El tiempo es trabajado en el currículo de EIB a través del uso del calendario agrícola, el cual hace referencias a aspectos vivenciales y de vínculo con la tierra, respetando no solo los ritmos de la *Pachamama* y el vínculo con el estudio del tiempo y el espacio, si no también incidiendo en el patrimonio inmaterial, festividades y rituales. De esta manera observamos una preocupación por la enseñanza y el aprendizaje del tiempo en su dimensión cronológica (Trepat, 1998). Como podemos observar en las tablas 4 y 5, esta idea del calendario se presenta en los procesos FCAP y DDTE, a modo de currículo cíclico (González, 2005), mediante las temáticas de: época de preparación de la madre tierra; época de la siembra; época de crecimiento y crianza de las plantas, época de florecimiento y época de cosecha (Tablas 3, 4 y 5). Pero también vemos el tiempo trabajado en su dimensión histórica (Trepat, 1998). En las unidades superiores de la 55 a la 75, los contenidos curriculares se encuentran ordenados a través de etapas históricas de la Historia del Ecuador y de alusión a la Historia Universal distribuida por continentes (Tabla 6).

Para las Ciencias Sociales el concepto de identidad plantea un reto y más en contextos educativos interculturales. En un mundo donde las

diferencias culturales pueden ser entendidas desde una posición dicotómico, *el yo* y *los otros*, las Ciencias Sociales deben abogar por la construcción de identidades individuales y colectivas que pongan en valor la diversidad y permitan comprender el mundo desde múltiples puntos de vista (Escarbajal Frutos, 2014). Así, vemos la identidad indígena propia desde las etapas más iniciales en relación al cosmos, la familia, la comunidad, nuestras vivencias y la medicina tradicional (Tablas 3, 4 y 5). Una idea que continúa en todas las etapas superiores a través de la profundización de la comunidad y las tradiciones, con unidades como: nuestra sabiduría, nuestras fiestas y nuestros lugares sagrados, pero que se integra con la puesta en valor de las sociedades interculturales a nivel nacional y global, muy especialmente en las unidades de PAI (Tabla 6), siguiendo el principio inductivo de educar desde lo local en las primeras etapas a lo global en las últimas (Pastor Blázquez, 2004).

En la didáctica de las Ciencias Sociales el espacio geográfico no puede seguir siendo un contenido monodisciplinar. Debe entenderse el espacio como el lugar en el cual se desarrolla la acción humana, un concepto constituido por formas y procesos en el que se dan relaciones sociales (Silva, 2002). En el currículo de EIB, el espacio se entiende vinculado a l as nacionalidades, que en la concreción curricular de los Saberes y Conocimientos se divide en áreas geográficas del Ecuador, y en cada caso, siguiendo el esquema de unidades integradas de aprendizaje, los contenidos de cada área se enfocan a l as características culturales, geográficas, biológicas de Costa, Sierra y Amazonía.

UNIDAD	TITULO
34	EPOCA DE PREPARACION DE LA MADRE TIERRA
35	EPOCA DE LA SIEMBRA
36	EPOCA DE CRECIMIENTO Y CUIDADO DE LAS PLANTAS
37	EPOCA DE FLORECIMIENTO
38	EPOCA DE COSECHA
39	LA COMERCIALIZACION DE LOS PRODUCTOS
40	LA ORGANIZACIÓN COMUNITARIA
41	NUESTRA SABIDURIA
42	NUESTRAS FIESTAS
43	NUESTROS LUGARES SAGRADOS
44	LA VIDA ARMONICA CON LA NATURALEZA
45	LA BIODIVERSIDAD
46	MEDICINA DE LA NACIONALIDAD
47	PRINCIPIOS DE LA NACIONALIDAD
48	PUEBLOS Y NACIONALIDADES DE LA COSTA
49	PUEBLOS Y NACIONALIDAD KICHWA DE LA SIERRA
50	LAS NACIONALIDADES DE LA AMAZONIA
51	ORGANIZACIÓN, LIDERAZGO Y DERECHOS
52	CIENCIA Y TECNOLOGIA DE LAS NACIONALIDADES
53	LA INTERCULTURALIDAD
54	EMPRENDIMIENTO

Tabla 4. Unidades de aprendizaje integrado DDTE

4.2. Retos

El trabajo interdisciplinar es uno de los grandes retos de los sistemas educativos a nivel global (Delors, 1996). Se debe tener en cuenta que la propuesta de unidades debe conjugar los contenidos curriculares de la EGB, cumpliendo con los objetivos generales de cada unidad y atendiendo a los armonizadores de saberes de cada cultura. Esto presenta un gran reto para el profesorado, el cual, para aunar los contenidos de la EGB con los de la EIB bajo la coherencia de este orden de unidades, debe trabajar con una perspectiva holística, que aúne saberes ancestrales y currículo obligatorio dentro de la lógica de las unidades de contenido. Un reto más grande si tenemos en cuenta que no existen materiales educativos ni recursos didácticos propios para este currículo (Villagómez, 2016).

UNIDAD	TITULO
55	EL MESOCOSMOS Y MICROCOSMOS
56	SOCIEDADES INTERCULTURALES
57	RELACIONES INTERNACIONALES
58	SALUD Y ALIMENTACION
59	RECURSOS NATURALES RENOVABLES Y NO RENOVABLES
60	HISTORIA DEL ECUADOR SIGLO XIX Y XX
61	HISTORIA DEL ECUADOR 1750 1830
62	PERIODO COLONIAL
63	PERIODO PREHISPANICO
64	HISTORIA DE AMERICA SIGLOS XIX Y XX
65	HISTORIA DE AMERICA 1492 – 1830
66	PERIODO PREHISPANICO
67	HISTORIA DE AFRICA
68	HISTORIA DE OCEANIA
69	HISTORIA DE ASIA
70	HISTORIA DE EUROPA
71	GEOPOLITICA Y RELACIONES DE PODER EN EL ECUADOR
72	DEBERES Y DERECHOS COLECTIVOS. TERCERA GENERACION
73	DERECHOS COLECTIVOS: DERECHOS DE PRIMERA Y SEGUNDA GENERACION; INDIVIDUALES Y GREMIALES.
74	PLAN DE ESTADO Y FUTURO DEL ECUADOR
75	EMPRENDIMIENTO Y GESTION DE PUEBLOS Y NACIONALIDADES

Tabla 5. Unidades de aprendizaje integrado PAI

Esta propuesta presenta sin duda un gran reto para el área de Didáctica de las Ciencias Sociales a diferentes niveles. Por un lado, analizar este orden interno de las unidades y dar coherencia a los contenidos de un m odo transversal donde el eje sean las Ciencias Sociales. Todo un reto que obliga a los docentes a conocer de forma interdisciplinar el medio, promoviendo una figura de profesorado que aglutine capacidad didáctica, investigadora, intercultural y creativa. Por otro lado, se presenta un reto aún más complejo: asumir una formación de profesorado de estas características y, sobre todo, reciclar al cuerpo de docentes en activo, que además en Ecuador, presenta una cifra elevada de profesorado sin formación universitaria (Restrepo y Stefos, 2017, pp. 31-78).

5. Reflexión final

Este modelo de currículo obliga a trabajar desde una posición de docente e investigador en educación y en las diferentes disciplinas. Trabajar cada una de las unidades en que se divide el currículo requiere del uso de estrategias innovadoras de aula que permitan la integración de los diferentes saberes. Pero a su vez demanda de un conocimiento amplio de las disciplinas para encontrar vínculos entre los diferentes contenidos de cada unidad. El desarrollo de este currículo propone un posicionamiento del futuro docente como generador de discursos holísticos, que permitan al alumno colocarse frente al mundo, valorando la ecología de saberes y las diferentes epistemologías sobre las que comprender el medio natural, social y cultural.

Al final la propuesta es realmente novedosa y atractiva para el área de Didáctica de Ciencias Sociales, teniendo el reto de enfrentar el carácter holístico de la propuesta curricular y el diálogo de saberes. Pero hay que llevarla al aula y nos preguntamos si no se trata de un currículo demasiado ambicioso con demasiados retos para el futuro.

Referencias bibliográficas

Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, *3*(2), 64-82.

Bartolome, M., y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de educación, Número extraordinario* 1, 33-56.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.

Ecuador. Constitución de la República del Ecuador (2008).

Ecuador. Currículo de los niveles de educación obligatoria (2016).

Escarbajal Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *17*(2), 29-43.

González, I. (2005). Una propuesta curricular para geografía e historia, con origen en 1970: la estructura cíclica. Memoria desconocida de un currículum inaplicado. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 46, 36-64.

Herbas Morales, J. C. (2011). *Educación Intercultural Bilingüe Quechua-Castellano en Educación de Personas Jóvenes y Adultas de Bolivia, Perú y Ecuador*. La Paz: La Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Regional Andina.

Krainer, A. (1996). *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador*. Quito: Abya-yala.

Maldonado Ruiz, L. (2011). Refundación de los estados y sistemas de educación en América latina. En *Recreando la educación intercultural bilingüe en América Latina* (pp. 19-32). Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.

Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I., y Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.

Mejía, M. R. (2000). *El currículo como selección cultural. Apuntes para deconstruirlo en tiempos de globalización*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.

Ministerio de Educación. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (2013).

Ministerio de Educación. Yachaypa katik ñankuna (2017).

Pastor Blázquez, M. (2004). Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales. En M. Domínguez Garrido, *Didáctica de las ciencias sociales para primaria* (pp. 147-204). Madrid: Pearson.

Restrepo, R., y Stefos, E. (2017). *Atlas del derecho a la educación en los años de la revolución ciudadana: una aproximación a l as transformaciones*. Parroquia Javier Loyola (Chuquipata): UNAE.

Silva, M. R. P. (2002). El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan? *Revista Educación y Pedagogía, 14*(34), 179-194.

Speiser, S. (1999). El para qué de la interculturalidad en la educación. En R. Moya, *Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina* (pp. 85-94). Quito: Abya-yala.

Trepat, C.-A. (1998). El tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales. En C.-A. Trepat, y P. Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 7-122). Barcelona: Graó.

UNICEF. (2008). *Visibilidad e invisibilidad de las culturas de los pueblos indígenas. Estereotipos y posible racismo en los libros de textos escolares (Bolivia, Ecuador y Perú)*.

Villagómez, M. S. (2016). "Otras Pedagogías": La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, *13*(1), 30-41. DOI: http://dx.doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.02.

EL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO: UNA MIRADA DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Mª Raquel Vázquez Ramil
mariaraquel.vazquez@uva.es
Universidad de Valladolid

«Amar el pasado es congratularse de que, convertido ya en Historia, nos haya legado un patrimonio y, con él, riquezas y frutos, retos y dificultades valiosos para nuestra vida presente» (J. Ortega y Gasset).

1. Introducción

La utilización del patrimonio cultural en la Didáctica de las Ciencias Sociales constituye un campo de investigación de arraigo en España, desde los estudios ya clásicos de Benejam (1994) o Estepa (2001), entre otros, a las contribuciones de González Monfort (2008), Calaf (2009) o Cambil y Tudela (2017).

La relevancia del patrimonio cultural como elemento educativo de primer orden ha sido reconocida no sólo por los educadores, sino también por las autoridades supranacionales, como lo demuestra el hecho de que el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea han declarado el 2018 Año Europeo del Patrimonio Cultural con el fin de «fomentar el intercambio y la valoración del patrimonio cultural de Europa como un recurso compartido, sensibilizar acerca de la historia y los valores comunes y reforzar un sentimiento de pertenencia a un espacio común europeo» (Parlamento Europeo, 2017, artº 2).

Dentro del patrimonio cultural, el patrimonio histórico-educativo ofrece especial interés, pues su utilización didáctica «tiene un significado, es la memoria de un lugar, de una actividad educativa, pero también de generaciones de personas» (Bonis Téllez y Rodríguez Guerrero, 2011, p. 173). El patrimonio histórico-educativo abarca el edificio escolar propiamente dicho con los espacios interiores (aulas, biblioteca, laboratorios, comedor, zonas de tránsito, etc.), los espacios exteriores (patios, jardines, huertos, estanques, campos de deporte) y el ajuar patrimonial, que incluye el mobiliario (pupitres, mesas, sillas), materiales didácticos (libros, manuales,

mapas, murales, material científico) y la documentación generada por la actividad escolar (registros de matrícula, actas, correspondencia, expedientes, etc.)

Además de la necesaria conservación de los elementos que componen el patrimonio histórico-educativo, defendemos su utilización *in situ* como elemento educador de primer orden dentro del ámbito de las Ciencias Sociales para la comunidad educativa que desenvuelve parte de su vida en espacios escolares históricos aún en uso.

En esta comunicación presentamos una propuesta didáctica sobre un espacio escolar centenario en funcionamiento, el CEIP Labaca de A Coruña. Se trata de un centro manjoniano en origen, que conserva los elementos educativos de la pedagogía de Andrés Manjón y continúa como colegio público.

2. Un ejemplo de patrimonio histórico-educativo: CEIP Labaca de A Coruña

El presente proyecto aboga por la puesta en valor de los edificios escolares históricos en uso, partiendo de un ejemplo de la Comunidad Autónoma de Galicia, extrapolable a otros muchos que se encuentran en diferentes lugares de España y que representan inquietudes e intereses muy diversos, desde el patrocinio de particulares interesados en la renovación pedagógica hasta las grandes construcciones impulsadas por el Estado en diferentes momentos.

El CEIP Labaca de A Coruña fue patrocinado por dos particulares, Ricardo y Ángela Labaca, de familia acomodada, interesados en ofrecer a los hijos de las clases populares que vivían en las cercanías del puerto coruñés una educación utilitaria y conforme a los principios de la fe católica, conjugados con los elementos activos manjonianos. El edificio es singular como centro manjoniano, pues se encargó al arquitecto Leoncio Bescansa Casares[1], que le dio un tono elegante y airoso.

[1] Leoncio Bescansa Casares nació en A Coruña en 1879, en el seno de una familia acomodada. Tras estudiar Arquitectura en Madrid, amplió estudios en Italia, Alemania y Austria. Fue arquitecto municipal de Córdoba, Lugo y Santiago de Compostela, arquitecto diocesano de Mondoñedo y de la Secretaría de Construcciones y Monumentos. Figura destacada del movimiento modernista coruñés, ciudad en la que se conservan edificios burgueses o de fines educativos o sociales firmados por su estudio. Murió en A Coruña en 1957.

El edificio proyectado consiste en dos escuelas «sencillas», una para niños y otra para niñas, con entradas independientes, vestíbulo, guardarropas y retretes separados de las clases por una antecámara. Las viviendas del maestro y la maestra se sitúan en la primera planta.

El edificio tiene una vistosa cúpula, con una escalera de caracol en su interior, en la que estaba previsto instalar un observatorio, siguiendo el modelo de otras escuelas manjonianas; aunque el proyecto nunca llegó a materializarse.

Entre los aspectos metodológicos de la pedagogía manjoniana presentes en el centro destacan el juego de la rayuela en el suelo del patio, los mapas tallados en el jardín con agua que procede de una fuente próxima y que permite simular mares y océanos, y los intuitivos murales ilustrativos de la Historia de España en las paredes de una amplia aula hoy destinada a biblioteca.

Imagen 1. Fachada del CEIP Labaca de A Coruña. Foto de la autora (2015)

Tras la guerra civil las Escuelas Labaca sufrieron diversas vicisitudes y se cerraron en 1950. Se reabrieron como escuela graduada en 1966. En 1987 la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria se hizo cargo de la ampliación de los edificios, firmando un convenio con la Fundación Labaca hasta el año 2004, cuando las escuelas pasaron a depender íntegramente de la Xunta de Galicia.

El edificio se mantiene «milagrosamente» en una zona urbana superpoblada y de mucho tráfico. Creado en el inicio para acoger a hijos de trabajadores, en la actualidad es un C EIP al que acuden hijos de profesionales liberales y de sectores de clases medias acomodadas residentes en la zona (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2012, pp. 113-126).

3. La razón de ser de nuestra propuesta. Modelos y experiencias

El conocimiento por parte del alumnado de la historia del centro, construida desde los inicios, refuerza el sentido de pertenencia a la institución y permite entender realidades pasadas.

Nadie conoce mejor que los alumnos los rincones de la escuela, las losas del patio, los recovecos de los pasillos, las dobleces de las escaleras, el olor especial de las aulas, los ventanales que dan a la calle o al campo, las promesas y las decepciones del comedor... Aprovechemos ese saber inmediato, ese estrecho vínculo con el lugar en el que los alumnos pasan más tiempo después de sus casas, para viajar en el tiempo y acercarlos a generaciones precedentes, a otros modelos de enseñanza, a otras formas de aprender y, por tanto de entender el mundo.

La utilización del patrimonio histórico-educativo con el que convive el alumnado como elemento educador y reforzador de la identidad tiene un interesante recorrido, con iniciativas como las del Museo Pedagógico de la Universidad de Vic[2] o de forma muy destacada las de la Xarxa d'Escoles Històriques de Barcelona[3]. En otros países hay modelos tan estimulantes

[2] Véase la guía para trabajar el patrimonio escolar elaborada por el Museo Pedagógico de la Universidad de Vic. Y como ejemplo el trabajo «El CEIP El Roure Gros. Evolució d'un projecte escolar». disponible en: https://www.uvic.cat/sites/default/files/muvip_exposicioElRoureGros.pdf (fecha de consulta: 05/02/2018).

[3] Xarxa d'Escoles Històriques de Barcelona (s.a.) Propostes didàctiques. accesible en: https://sites.google.com/a/xtec.cat/xehbcn/propostes-didactiques (fecha de consulta: 08/02/2018).

como los *School Heritage Corners* promovidos por la National Heritage Board de Singapur[4].

En cuanto a los elementos que constituyen la memoria de la escuela, la tipología material abarca: Objetos, Bienes inmuebles, Material documental, Material gráfico, Material sonoro, Material audiovisual (Padrós y Collelldemont, 2014, p. 112).

Nuestra propuesta se centra en un Bien inmueble o edificio escolar, construido en su momento siguiendo las premisas pedagógicas de Andrés Manjón, el CEIP Labaca de A Coruña.

¿Por qué elegimos el centro?

En el año 2012 abordamos el estudio del CEIP Labaca como espacio escolar centenario desde la perspectiva de la recuperación del patrimonio histórico-educativo, empleando el método histórico (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2012). Para conocer las circunstancias de creación del centro y su evolución en el tiempo hasta la actualidad utilizamos fuentes diversas:

- Fuentes documentales sobre la obra inicial (planos, permisos de obra y licencias), depositadas en el Archivo Histórico Municipal de A Coruña.
- Fuentes documentales sobre los veinte primeros años de vida del centro (libro de matrícula, libro de visitas), custodiadas en el CEIP Labaca.
- Fuentes hemerográficas de 1912 hasta 2012, con noticias publicadas en prensa local, regional y nacional sobre el centro.
- Visitas al recinto escolar para conocerlo in situ, fotografiarlo y describirlo.

En el año 2015 se celebró el centenario del Colegio Labaca con una serie de conferencias, exposiciones y proyectos de centro[5] que destacaron la efeméride y tuvieron una pequeña repercusión en el ámbito local, sin que hubiese continuidad. El acercamiento al centro y su estudio detallado nos llevaron a interesarnos por él como modelo de aprovechamiento del patrimonio histórico-educativo desde la comunidad escolar que hoy convive en él, más allá de celebraciones circunstanciales que no tienen apenas trascendencia didáctica. Realizamos un estudio similar sobre el CEIP

[4] National Heritage Board (2017). *Developing Heritage Corners – A guide*, accesible en: https://www.nhb.gov.sg/~/media/nhb/images/nhb2017/what-we-do/education/heritage (fecha de consulta: 08/02/2018).

[5] Web educativa del Ayuntamiento de A Coruña. *Centenario Labaca 2015*, disponible en: http://www.edu.coruna.es/es/portada/actualidad/centenario_labaca_2015 (fecha de consulta: 06/02/2018).

Froebel de Pontevedra (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2014), ampliando así nuestra visión sobre las posibilidades didácticas que ofrecen los centros históricos para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en diferentes etapas educativas y, más en concreto, en la Educación Primaria.

Nuestro objetivo es aplicar el mismo modelo de estudio y utilización del patrimonio histórico-educativo a otros centros de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, comenzando por la provincia de Soria, donde desarrollamos nuestra labor docente en la actualidad.

Imagen 2. Mural con el árbol de la Historia de España según Andrés Manjón, de 1915, conservado en la biblioteca del CEIP Labaca de A Coruña. Foto de la autora (2015)

4. Propuesta didáctica para el estudio del patrimonio histórico-educativo: la historia de nuestro colegio, nuestra historia

Partiendo del modelo que hemos estudiado en detalle, presentamos una propuesta didáctica para el conocimiento de la historia de un centro escolar como base para el conocimiento de la propia historia del alumnado desde el área de Ciencias Sociales.

La propuesta se dirige a alumnado de Educación Primaria y, aunque admite un enfoque multidisciplinar, está diseñada para su tratamiento desde el área de Ciencias Sociales. Se presenta, en primer lugar, una ficha-resumen que recoge las características esenciales del centro, en nuestro caso el CEIP Labaca de A Coruña.

Aspectos a describir	**CEIP Labaca**
Fecha de construcción	1911-15
Arquitecto	Leoncio Bescansa Casares
Financiación	Particular: Familia Labaca
Estilo arquitectónico	Modernismo
Orientación pedagógica	Pedagogía manjoniana
Población escolar	Educación primaria
Localización	A Coruña (zona portuaria)
Espacios interiores	Aulas aireadas. Viviendas maestros. Biblioteca.
Espacios exteriores	Patio con elementos manjonianos. Terrazas. Cúpula-observatorio. Fuente.
Mobiliario	Pizarras. Murales con la Historia de España según Manjón. Mapas y juegos en el suelo del patio.
Material didáctico	Libro de visitas de 1926.
Documentación escolar	Libro registro de matrícula desde 1915 a 1932.
Estado actual	Bueno, con un añadido que no rompe con el estilo original.

Tabla 1. Aspectos a describir en centros escolares con consideración de patrimonio histórico-educativo

La ficha analítica nos permite describir los elementos esenciales del centro escogido, tanto los estrictamente formales como los pedagógicos, y ver su evolución en el tiempo.

Una vez descrito el centro y analizadas sus posibilidades, desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales proponemos un proyecto para el alumnado de Educación Primaria [6].

[6] Véase: Patrimonio educativo. Un espacio virtual para la didáctica del patrimonio educativo. Disponible en: http://www.patrimonioeducativo.es/search/label/propuestas%20did%C3%A1cticas

Proyecto	**La historia de nuestro colegio; nuestra historia**
Nivel educativo	Educación primaria.
Objetivos	1) Conocer el pasado del lugar donde se forma el alumnado. 2) Tomar contacto con generaciones anteriores. 3) Convertir a los alumnos en protagonistas de la Historia de su escuela. 5) Reforzar la idea de pertenencia al grupo. 6) Utilizar diferentes fuentes de información 7) Compartir el conocimiento adquirido con toda la comunidad escolar. 8) Comprometerse a trabajar colectivamente. 9) Desarrollar valores para convivir en una sociedad plural, igualitaria y democrática.
Actividades	1) Reconstrucción de la historia del centro a través de la descripción de los elementos materiales del mismo. 2) Búsqueda de datos a través de fuentes orales (familias, antiguos alumnos y profesores) y hemerográficas (noticias en la prensa local). 3) Elaboración de un eje cronológico que plasme la Historia del centro y exposición del mismo en lugar visible. 4) Recogida de elementos que su utilizaban en otras épocas (manuales, cuadernos, juegos varios, fichas, etc.) y exposición de los mismos, con invitación a toda la comunidad escolar.
Recursos	1) Elementos materiales del centro. 2) Fuentes de consulta: libros, prensa, información digital, testimonios orales. 3) Herramientas varias para elaborar carteles, presentaciones, paneles, etc.
Contenidos	Competencia informacional: Fuentes de información y selección de las mismas; creación y difusión de contenidos. Competencia digital: Uso de herramientas digitales y de canales de divulgación (blogs, youtube…) Conocimiento del medio social: Historia del colegio, del barrio en el que se encuentra, de la localidad, de la comunidad autónoma y de España a través de la escuela.
Competencias	1) Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico. 2) Competencia digital: tratamiento y difusión de la información a través de las TIC. 3) Competencia social y ciudadana: recuperar la memoria histórica próxima; respetar los derechos individuales y colectivos. 4) Competencia para aprender a aprender: formulación de preguntas de investigación; resolución de problemas; transferencia del aprendizaje. 5) Autonomía e iniciativa personal: desarrollo de la empatía, la autoestima, la capacidad de reflexión, las relaciones interpersonales y el trabajo cooperativo.

La propuesta se dirige a alumnado de Educación Primaria y, aunque admite un enfoque multidisciplinar, está diseñada para su tratamiento desde el área de Ciencias Sociales. Se presenta, en primer lugar, una ficha-resumen que recoge las características esenciales del centro, en nuestro caso el CEIP Labaca de A Coruña.

Aspectos a describir	**CEIP Labaca**
Fecha de construcción	1911-15
Arquitecto	Leoncio Bescansa Casares
Financiación	Particular: Familia Labaca
Estilo arquitectónico	Modernismo
Orientación pedagógica	Pedagogía manjoniana
Población escolar	Educación primaria
Localización	A Coruña (zona portuaria)
Espacios interiores	Aulas aireadas. Viviendas maestros. Biblioteca.
Espacios exteriores	Patio con elementos manjonianos. Terrazas. Cúpula-observatorio. Fuente.
Mobiliario	Pizarras. Murales con la Historia de España según Manjón. Mapas y juegos en el suelo del patio.
Material didáctico	Libro de visitas de 1926.
Documentación escolar	Libro registro de matrícula desde 1915 a 1932.
Estado actual	Bueno, con un añadido que no rompe con el estilo original.

Tabla 1. Aspectos a describir en centros escolares con consideración de patrimonio histórico-educativo

La ficha analítica nos permite describir los elementos esenciales del centro escogido, tanto los estrictamente formales como los pedagógicos, y ver su evolución en el tiempo.

Una vez descrito el centro y analizadas sus posibilidades, desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales proponemos un proyecto para el alumnado de Educación Primaria[6].

[6] Véase: Patrimonio educativo. Un espacio virtual para la didáctica del patrimonio educativo. Disponible en: http://www.patrimonioeducativo.es/search/label/propuestas%20did%C3%A1cticas

Proyecto	**La historia de nuestro colegio; nuestra historia**
Nivel educativo	Educación primaria.
Objetivos	1) Conocer el pasado del lugar donde se forma el alumnado. 2) Tomar contacto con generaciones anteriores. 3) Convertir a los alumnos en protagonistas de la Historia de su escuela. 5) Reforzar la idea de pertenencia al grupo. 6) Utilizar diferentes fuentes de información 7) Compartir el conocimiento adquirido con toda la comunidad escolar. 8) Comprometerse a trabajar colectivamente. 9) Desarrollar valores para convivir en una sociedad plural, igualitaria y democrática.
Actividades	1) Reconstrucción de la historia del centro a través de la descripción de los elementos materiales del mismo. 2) Búsqueda de datos a través de fuentes orales (familias, antiguos alumnos y profesores) y hemerográficas (noticias en la prensa local). 3) Elaboración de un eje cronológico que plasme la Historia del centro y exposición del mismo en lugar visible. 4) Recogida de elementos que su utilizaban en otras épocas (manuales, cuadernos, juegos varios, fichas, etc.) y exposición de los mismos, con invitación a toda la comunidad escolar.
Recursos	1) Elementos materiales del centro. 2) Fuentes de consulta: libros, prensa, información digital, testimonios orales. 3) Herramientas varias para elaborar carteles, presentaciones, paneles, etc.
Contenidos	Competencia informacional: Fuentes de información y selección de las mismas; creación y difusión de contenidos. Competencia digital: Uso de herramientas digitales y de canales de divulgación (blogs, youtube…) Conocimiento del medio social: Historia del colegio, del barrio en el que se encuentra, de la localidad, de la comunidad autónoma y de España a través de la escuela.
Competencias	1) Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico. 2) Competencia digital: tratamiento y difusión de la información a través de las TIC. 3) Competencia social y ciudadana: recuperar la memoria histórica próxima; respetar los derechos individuales y colectivos. 4) Competencia para aprender a aprender: formulación de preguntas de investigación; resolución de problemas; transferencia del aprendizaje. 5) Autonomía e iniciativa personal: desarrollo de la empatía, la autoestima, la capacidad de reflexión, las relaciones interpersonales y el trabajo cooperativo.

Implementación	1) Autorización. 2) Contacto con los centros. 3) Trabajo del alumnado. 4) Evaluación de resultados. 4) Difusión de la experiencia. 5) Creación de una red de centros con consideración de patrimonio histórico-educativo.

Tabla 2. Proyecto para el conocimiento del patrimonio histórico-educativo: la historia de nuestro colegio; nuestra historia

5. Conclusiones

En el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales el interés por el patrimonio cultural es creciente, como lo demuestra el Plan Nacional de Educación y Patrimonio que, entre otros puntos, aboga por «la implementación de los contenidos relacionados con el Patrimonio cultural en los currículos educativos» (MEC, 2015, p. 8). Nuestra propuesta defiende el aprovechamiento del patrimonio histórico-educativo para fomentar en el alumnado actitudes de respeto al pasado inmediato y transmitir una visión de la educación vinculada a los sistemas políticos, sociales y económicos del entorno. Se trata del «modelo didáctico patrimonial centrado en el contexto» (Hernández Ríos, 2017, p. 182), que se fija en el entorno más inmediato al alumnado, en este caso en el propio centro educativo.

Elegimos como ejemplo un centro de la Comunidad Autónoma de Galicia, el CEIP Labaca de A Coruña, y presentamos una ficha para realizar el análisis descriptivo de establecimientos de enseñanza de interés patrimonial, útil para el profesorado que ejerce en dichos centros. En un segundo nivel, ofrecemos un proyecto para trabajar con alumnado de Educación Primaria denominado «La historia de nuestro colegio; nuestra historia». Nos parece especialmente oportuna la recuperación del interés por el patrimonio cultural próximo, en este caso la propia escuela, en un momento en el que la legislación educativa «descarta la valoración crítica, el enriquecimiento cultural, y la comprensión racional del pasado» (Reyes Leoz y Méndez Andrés, 2016, p. 140).

Anunciamos, con nuestra propuesta, un camino de largo recorrido dada la abundancia y el interés del patrimonio histórico-educativo en uso en España.

Referencias bibliográficas

Benejam, P. (1994). L'estudi del medi a l'escola, En AA.VV., *I Jornades de Didàctica de las Ciencies Naturals i Socials al Baix Llobregat* (pp. 11-23). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Bonis Tellez, M.L., y Rodriguez Guerrero, C. (2011). La historia escondida en nuestro instituto. *CEE. Participación Educativa*, 17, 172-185.

Calaf, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos.* Gijón: Trea.

Cambil Hernández, M. E., y Tudela Sancho, A. (2017). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas.* Madrid: Pirámide.

Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber*, 30, 93-106.

González Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 23-36.

Hernández Ríos, M.L. (2017). El patrimonio cultural y natural en la didáctica de las Ciencias Sociales. Enseñar, aprender y sensibilizar. En A. Liceras Ruiz, y G. Romero Sánchez, (coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas.* Madrid: Pirámide.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Plan Nacional de Educación Patrimonial.* Madrid: Secretaría General Técnica.

Museo Pedagógico de la Universidad de Vic (s.a.) *El CEIP El Roure Gros. Evolució d'un projecte escolar.* Disponible en: https://www.uvic.cat/sites/default/files/muvip_exposicioElRoureGros.pdf

National Heritage Board (2017). *School Heritage Corners- A Guide. Disponible en:* https://www.nhb.gov.sg/~/media/nhb/images/nhb2017/what-we-do/education/heritage (fecha de consulta: 07/02/2018).

Ortega y Gasset, J. (1966). *El Espectador I, Tierras de Castilla.* Madrid: Espasa-Calpe.

Padrós, N., y Collelldemont, E. (2014). Investigar sobre la historia del centro a través del patrimonio educativo. Orientaciones para la práctica. Formar la sensibilidad patrimonial a través de la práctica experimental. En A. M. Badanelli Rubio, M. Poveda Sanz, y C. Rodríguez Guerrero (coords.), *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e*

investigación del patrimonio educativo (pp. 109-118). Madrid: Universidad Complutense.

Parlamento Europeo (2017). Decisión (UE) 2017/864 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de mayo de 2017, relativa a un Año Europeo del Patrimonio Cultural (2018). *DOUE*, 131, 20/05/2017, pp. 1-9.

Patrimonio educativo. Un espacio virtual para la didáctica del patrimonio educativo. Disponible en: http://www.patrimonioeducativo.es/search/label/propuestas%20did%C3%A1cticas (fecha de consulta: 03/01/2018).

Porto Ucha, A. S., y Vázquez Ramil, R. (2012). Un espacio escolar centenario: las Escuelas Labaca de A Coruña, del pasado manjoniano al presente modelo público integrado. En P. L. Moreno Martínez, y A. Sebastián Vicente, (eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 113-126). Murcia: SEDHE-CEME.

Porto Ucha, A. S., y Vázquez Ramil, R. (2014). El Colegio Froebel de Pontevedra, del proyecto de escuela de párvulos al modelo de colegio público. Vicisitudes y perspectivas de futuro. En A. M. Badanelli Rubio, M. Poveda Sanz, y C. Rodríguez Guerrero, (coords.), *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo* (pp. 547-556) Madrid: Universidad Complutense.

Reyes Leoz, J. L., y Méndez Andrés, R. (2016). La función educativa de las ciencias sociales en la LOMCE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. *Revista Educación, Política y Sociedad, 1*(2), 125-144.

Web educativa del Ayuntamiento de A Coruña. *Centenario Labaca 2015*. Disponible en: http://www.edu.coruna.es/es/portada/actualidad/centenario_labaca_2015 (fecha de consulta: 06/02/2018).

Xarxa d'Escoles Històriques de Barcelona (s.a.) *Propostes didàctiques*. Disponible en: https://sites.google.com/a/xtec.cat/xehbcn/propostes-didactiques (fecha de consulta: 08/02/2018).

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES DE MÉXICO. HACIA UNA PROPUESTA PARA EL DISEÑO CURRICULAR DESDE LOS PROBLEMAS DEL PRESENTE

Ariana Toriz Martínez
atorizm@gmail.com
Universidad Nacional Autónoma de México

1. Introducción

Para enfocar la mirada hacia el diseño de los programas de estudio de la historia del Colegio de Bachilleres bajo el enfoque por competencias y a la luz de la propuesta didáctica la historia desde los problemas del presente, se precisa de mirar el contexto de la incorporación del enfoque por competencias en el diseño de los programas de estudio de la asignatura de historia.

Incluiré algunas reflexiones la didáctica de la historia desde los problemas del presente, a la luz de algunos ejemplos en el trabajo de campo con unos profesores de un plantel del Colegio de Bachilleres. Situación que me permitirá mirar aquellas herramientas que se encuentran presentes en los programas de historia, las cuales favorecen situaciones de aprendizaje para que los estudiantes puedan interpretar el pasado desde su realidad social.

2. El Colegio de Bachilleres y el MCC

El Colegio de Bachilleres (CB) se ubica dentro de la opción de bachillerato general con una capacitación laboral. Fue creado como un organismo descentralizado en 1973. Ofrece educación media superior en la Ciudad de México y en la zona metropolitana. Está conformado por 20 planteles, distribuidos en 3 zonas: norte, centro y sur. Atiende alrededor de 100 mil estudiantes en sus modalidades de presencial, en línea y en el Sistema de Enseñanza Abierta.

Para dimensionar los avatares, necesarios, en la construcción de los programas de la asignatura de historia en el CB, hay que considerar que la incorporación de la RIEMS en nada fue recibida con júbilo. Modificar el plan de estudios y los programas de estudio desde el enfoque por compe-

tencias, centrado en el aprendizaje para la formación de un perfil único de estudiantes de bachillerato, implicó lo que señalan algunos autores: «una práctica de gobierno que implica un ejercicio de poder» (Popkewitz, 2008; Díaz Barriga, 2002; Foucault, 2002).

Lo anterior porque, incorporar el Marco Curricular Común (MCC), gestionado desde la Secretaría de Educación Pública, a una institución que operaba con cierta autonomía desde su construcción, ha implicado inversión de tiempo y capital humano, importante. En el CB el enfoque por competencias empezó a operar con los programas de estudio del 2009. En ese ciclo escolar, de manera paralela convivieron dos planes de estudio diferentes, el Plan 1992 y el Plan RIEMS 2009. Las diferencias entre uno y otro fueron:

- El perfil de egreso se formuló sobre tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales.
- La estructura de los programas de estudio se configuró a partir de cuatro elementos: las interpelaciones entre las competencias genéricas y, disciplinares básicas y extendidas o genéricas y profesionales básicas; el núcleo temático, la problemática situada y los niveles de desempeño. Que, si bien se consideraron las recomendaciones de los acuerdos, también se orientó a partir del estilo propio de la institución.

La problemática situada, fue un elemento que se incorporó en todos los programas de estudio, dio tregua para pensar cómo incorporar propuestas educativas que unieran el vínculo temporal pasado-presente, también posibilitó algunas oportunidades para construir un vínculo entre la formación escolar y las situaciones de la vida cotidiana. Además, permitió mirar a la enseñanza de la historia como un espacio formativo para el desarrollo de «habilidades encaminadas a fortalecer el sentido analítico, reflexivo y crítico de los estudiantes frente a los procesos históricos locales, nacionales e internacionales» (CB, Programa de estudio Historia I, 2011, p. 3).

2.1. Los programas de la asignatura de historia en el CB

Vale la pena considerar que la apropiación del enfoque por competencias ha sido paulatina, algunos momentos con demasía confusión. Algunos actores educativos localizan al enfoque por competencias desde una visión centrada en la propuesta de objetivos de comportamiento (Díaz Barriga, 2009). Otros autores hablan del enfoque desde una visión más compleja. Consideran que las competencias constituyen un saber hacer en contexto, lo cual implica el análisis y el manejo de los problemas del entorno mediante el uso de conocimientos y recursos de la situación (Tobón, 2015, p. 61).

A decir por los expertos en diseño curricular en el país, la falta de precisión del término competencias, se evidencian en las dificultades conceptuales y metodológicas que están presenten en el diseño curricular (Díaz Barriga, 2009, p. 5), en especial en los programas de estudio de la asignatura de historia.

El cambio más notorio a la materia de historia, derivado de la transformación en el enfoque educativo, lo fue la disminución de créditos y horas clase. En el plan de estudios 1993 tenía un valor curricular de 8 créditos distribuidos en 4 horas a la semana. En los programas 2011, el estudio de la historia pasa de 4 horas a 2 y por ende a 4 créditos. Finalmente, en los programas del plan de estudios 2013, se imparte la asignatura en 3 horas a la semana, con valor de 6 créditos. Decisión que se justifica a razón de privilegiar el desarrollo de las competencias disciplinares. Se redujeron contenidos disciplinares. Entonces, menguar los temas impactó en la disminución de horas (Colegio de Bachilleres, 2010, p. 36).

Con respecto al cambio de enfoque en la enseñanza de la historia en los programas 1993 se centraba en la perspectiva universal, esto es, se analizaban los acontecimientos que conformaron a la nación mexicana a la luz de la influencia y los acontecimientos internacionales (Colegio de Bachilleres, 19993, programa de estudio, p. 3).

En los programas de estudio 2011 y 2015 la enseñanza de la historia se configura desde el enfoque por competencias y transforma su visión disciplinar a una formativa desde las competencias. Ello implica que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento histórico, en lugar de aprender los pilares de la historia como disciplina. Donde los estudiantes participen de manera activa «en situaciones problemáticas de su contexto social y cultural inmediato; a través de la práctica del trabajo cooperativo en un marco de responsabilidad, respeto y tolerancia» (Colegio de Bachilleres, Programa de estudio de historia, 2011, p. 8).

Los elementos que conforman a los programas estudios de historia 2015 son: la ubicación de la asignatura, sus intenciones y el bloque temático. En este último se incorporan los desempeños esperados, el enfoque didáctico; las estrategias de aprendizaje y enseñanza, la estrategia de evaluación; los materiales de apoyo al aprendizaje y las fuentes de información (Colegio de Bachilleres, 2010, p. 40).

En cada bloque temático se incorporaron problemáticas situadas desde las cuales se esperaba guiar a docentes y estudiantes a q ue vincularan situaciones de la vida real cercanas a los estudiantes para analizar, explicar o resolver a través de la investigación (Colegio de Bachilleres, Programa de

estudio de historia, 2011, p. 11). Sin embargo, ello sólo fue una valiosa intención, ya que en el programa no hay una situación problemática sino una lista de sugerencias para organizar al grupo en equipo y conducirlos hacia la investigación.

En el programa de la asignatura de historia 2015 se proporciona a los docentes un ejemplo de cómo se puede desarrollar una clase. Se incluye la situación problemática, aunque el ejemplo sólo se limita a estructurar el momento pedagógico en tres espacios: inicio o apertura, desarrollo y cierre.

La situación problemática no fue desarrollada. Se dejó al docente la libertad para emplear su creatividad a fin de responder cercanamente a los intereses y necesidades de sus estudiantes (Colegio de Bachilleres, programa de estudio, 2015, p. 4).

Claro es que los programas de estudio por sí mismos no son los únicos agentes para concretar la enseñanza de la historia en el salón de clase. También lo es la concepción de la enseñanza, de la disciplina y la práctica educativa docente (Evans, 1991), así como otros elementos. Sin embargo, para este escrito, mirar los programas de estudio permiten visibilizar que existen altas posibilidades para potenciar la incorporación de una didáctica de la historia centrada en los problemas del presente. Propuesta que difiere de la historia del presente (Fazio, 2010, p. 50).

Dadas las circunstancias ambivalentes que se viven en el nivel medio superior, claro es que, aun no queda preciso cómo desarrollar una didáctica de la historia desde el desarrollo de las competencias. Por ello me gustaría proponer dos elementos nodales desde la didáctica de la historia educativa (Barça, 2001) que nutrirían al diseño curricular de los programas de estudio de la asignatura de historia: la incorporación de la experiencia vivida y la incorporación de situaciones problema auténticas que orienten el trabajo de las unidades, antes que la división cronológica.

3. Contribuciones teóricas y metodológicas de la didáctica de la historia desde los problemas del presente

En el 2016 como parte del trabajo de investigación de mis estudios de doctorado, trabaje con dos profesores en uno de los 20 planteles del Colegio de Bachilleres. Ambos profesores imparten asignaturas del campo de conocimiento de las ciencias sociales, entre ellas historia I y II.

Lo que tiene en común ambos profesores es que afirman que la enseñanza de la historia es para comprender los problemas del presente, no para la memorización de contenidos, ni fechas, mucho menos de nombres.

Sin embargo, ni la vinculación de los temas del pasado con el presente, ni los problemas presentes figuraron en el desarrollo de las clases de los profesores. Salvo algunas ocasiones, uno de ellos, hizo comparaciones entre las conductas de los alumnos con las situaciones sociales o políticas del país. El énfasis se colocó en la continuidad de los comportamientos, lo que se redujo a cuestiones éticas y morales, más que históricas.

En una ocasión unos estudiantes de su grupo expusieron el tema de la invasión napoleónica, al final de su exposición les preguntó a los estudiantes "¿de qué nos va a servir toda esa información que nos dieron?" Nadie respondió. El profesor aprovecho para explicar su punto de vista sobre el acontecimiento y porqué era importante el tema de la invasión napoleónica para el movimiento de independencia en México. Justo cuando su explicación llegó al movimiento de independencia le cuestionó a uno de los estudiantes que exponía "¿qué diferencia hay entre independencia y autonomía?" El alumno, muy nervioso, le respondió "la autonomía es cuando piensas, bueno, es cuando alguien te está ayudando, pero después ya no dependes de nadie te vales por ti mismo". El profesor aprobó su participación y le comentó que precisamente eso era lo que estaban aprendiendo: la diferencia entre independencia y autonomía; por eso les dejó que expusieran el tema y que sería muy provechosos que lo aplicara para que expusiera de forma independiente sin repetir la información.

El otro profesor, quien también afirma que su práctica de enseñanza se centra en que los estudiantes aprendan a comprender los problemas del presente, sin embargo, nunca se mencionó situación alguna. Su práctica educativa docente, respetable, en realidad se centraba en una didáctica para desarrollar habilidades de lectura y de escritura. Lo cual en ningún sentido es negativo. Sólo que, tampoco figuraron los problemas del presente.

La práctica educativa docente de ambos profesores (García, Loredo y Carranza, 2008), aunque es innovadora, los problemas del presente no orientan el análisis de la historia escolar. A pesar que, ambos profesores consideran que la finalidad de la enseñanza de la historia en la educación media superior es para que los estudiantes comprendan los problemas del presente. Uno de ellos sólo lo ejerce para matizar cuestiones de comportamiento y actitud de los estudiantes; en el otro docente sólo figura entre sus intenciones, pero no en su práctica educativa docente.

Estas dos situaciones, aunque particulares, para mi resultan valiosas. Primero para mirar el lugar que tiene en la enseñanza de la historia los problemas del presente. Después responder a las preguntas ¿qué hay que entender por enseñar historia desde los problemas del presente? Y ¿qué

elementos tienen los programas de la asignatura de historia para potenciar u obstaculizar una enseñanza centrada en los problemas del presente?

Con respecto a la última pregunta. En primer lugar, constituye un valor importante las *situaciones problema*, el reto es aprender a p otencializar. Construir una situación problema es el primer paso para desarrollar una enseñanza de la historia desde los problemas del presente. Aunque no es un único elemento. En segundo lugar, otra área de oportunidad, lo constituye la posibilidad de construir propuestas educativas que abonen a la comprensión de los problemas del presente, solo que aquí falta precisar que, existe una diferencia entre enfocar la mirada a una enseñanza desde los problemas del presente desde una formación integral que desde una disciplinar. Desde la primera, utilizar las herramientas de la disciplina se ponen al servicio para construir mi propia interpretación del pasado, mientras que la segunda visión son las herramientas disciplinares el propósito a enseñar y por ende a aprender.

Por lo anterior, vale la pena reflexionar qué necesitamos enseñar a los estudiantes que aprendan. Sí a usar las herramientas historiográficas y, por tanto, identificar cuántas escuelas historiográficas hay, sus métodos de investigación. O son las herramientas historiográficas un recurso para enseñar a comprender el pasado.

Desde el primer punto de vista toma sentido que, en el primer bloque, los estudiantes tengan que aprender a diferencias las escuelas historiográficas y que diferencien a la historia como una disciplina dentro de las ciencias sociales. En cambio, en la segunda propuesta, el interés estaría centrado en analizar distintas interpretaciones con respecto a un acontecimiento porque el propósito de la enseñanza es una educación histórica (Seixas, 2006; Wineburg, 2001, Barça, 2010).

Con respecto a la primera pregunta. Entiendo por enseñar la historia desde los problemas del presente, aquella inquietud por querer conocer un tema, mediante el concepto de *incompletud* (Zemelman, 2002). Esto es, trazar una ruta de deslazamiento del presente al pasado a partir de aquello que me interesa conocer o comprender de mi realidad social presente. Puede ser una cosa vigente en el presente o que ya esté ausente, pero que es incompleto para entender mi realidad.

Para iniciar con el trazado de la ruta no basta sólo con construir buenas preguntas, es imprescindible, tener la necesidad de conocer el pasado, con voluntad de saber y querer estar en el momento presente abierto a sus demandas (Zemelman, 2002, p. 39).

Como lo han indicado distintos autores (Cuesta y Mainer y Mateos, 2012; Salazar, 2012) incorporar el estudio del pasado en las aulas precisa de enseñar a p roblematizar el presente, ello implica poner al centro las preocupaciones y problemas sociales actuales. Ello implica un proceso de depuración lógica que supere la visión de la historia-periodo cronológico, pues a decir por Ricoeur (2013, p. 308) sólo la preocupación didáctica se ha preocupado de hacer vigente la sucesión cronológica, que no es del interés del historiador.

A manera de síntesis, a continuación, presento algunos elementos metodológicos desde el punto de vista didáctico, los cuales podrían incorporarse para desarrollar propuestas didácticas pensadas para una enseñanza de la historia desde los problemas del presente:

Elementos	Descripción
Experiencia vivida	Este elemento corresponde a u na de las categorías de tematización del tiempo histórico de R. Koselleck. Las experiencias nos permiten mirar los usos y prácticas de la historia en la vida cotidiana de los estudiantes. Además, no existe ninguna historia que no haya sido constituida mediante las experiencias y las esperanzas de las personas. Incorporar la experiencia de los estudiantes, de inicio, permite unir la distancia, que hay ante el desconocimiento de varios de nosotros como docentes sobre los intereses e inquietudes de nuestros alumnos. Son las experiencias vividas las que aportan la materia prima para construir las situaciones problemáticas que pueden motivar conocer el pasado.
Construir preguntas	Hacer preguntas, requiere un ejercicio cognitivo importante. No cualquier pregunta constituye una oportunidad para cuestionar al pasado. A decir por Salazar (2012), las preguntas detonadoras tienen que tener la virtud de problematizar el presente. Problematizar el presente requiere ser sensible para, identificar aquellos cambios, continuidades o a usencias que nos permitan explicar
Trazar la ruta	Aquí es cuando nace el diseño de una situación didáctica que implique el desarrollo de un proceso de investigación dentro del aula. Algunos ejemplos pueden ser las WebQuest, el aprendizaje basado en proyectos o plancación situada. La ruta se construye con las experiencias de los estudiantes o con las preguntas problematizadoras del presente, las cuales se socializan en clase. Trazar la ruta implica, delimitar el tema a e studiar, organizar los equipos de trabajo y acordar los tiempos y las entregas; según las actividades requeridas.
Proceso de investigación	Dedicar tiempo y espacio a la investigación desde un punto de vista escolar. En aulas mexicanas, no existe precisión sobre qué o cómo tienen que investigar los estudiantes, pero, no es ajeno que les dejen investigar. Por tal situación a lo que se apunta desde este elemento es clarificar los momentos, los tiempos y las rutas por las que habrán de caminar los estudiantes. En este proceso, se pueden presentar cambios y ajustes,

	derivados de la experiencia o los avances del proceso de investigación.
Reflexionar la experiencia	Valorar los alcances logrados por el grupo. No se trata sólo de la validación de la entrega o no de los productos; que se abusado a través de las listas de cotejo. Aunque la valoración se puede realizar en cualquier momento del desarrollo de la investigación. La intención es ejercer un momento de reflexividad en el proceso de aprendizaje, necesario para resignificar los alcances y pendientes.

Tabla 1. Elementos y su descripción

Referencias bibliográficas

Barça, I. (2010). Educación histórica: Cambio de testamento. *Educar em Revista*, 42, 59-71.

C. B. (1993). *Programa de estudio de la asignatura de historia I. Historia de México en el Contexto universal*. México.

C. de B. (2010). *Cuatro años de reforma integral en el colegio de bachilleres*. México: Reseña.

C. B. (agosto, 2011). *Historia I. México: de la independencia al Porfiriato*. Primer semestre. Programa de asignatura.

C. B. (2015). *Historia de México I*. Tercer semestre. Programa de Asignatura.

Cuesta, R., Mainer, J., y Mateos, J. (2012). Significado e implicaciones didácticas de la historia del presente en la obra de Julio Aróstegui. Apuntes fedicarianos. *Con-ciencia social*, 16, 85-91.

Díaz Barriga, A. (2002). Curriculum: una mirada sobre el desarrollo y sus retos. En I. Westbury, *¿Hacia dónde va el Curriculum? La contribución de la teoría deliberadora* (pp. 163-175). Barcelona: Pomares.

Díaz Barriga, A. (2009). *Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación.* Ponencia para el X congreso nacional de investigación educativa. Área 2, currículo. Disponible en:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1009-F.pdf

Fazio Vengoa, H. (2010). *La historia del tiempo presente: historiografía, problemas y métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

García Cabrero, B., Loredo Enríquez, J., y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *10*(extra 1), 1-15.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Popkewitz, T. S. (1998). *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Morón, Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

Salazar Sotelo, J. (2012). *La función social y educativa de la historia en el México actual*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de México, Facultad de filosofía y letras.

Seixas, P. (2006). *Theorizing historical consciousness*. Toronto, Canadá: Universidad de Toronto.

Tobón, S. (2015). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Disponible en: https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

EL USO DE VIDEOJUEGOS EN EL AULA UNIVERSITARIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MEDIEVAL: UNA PROPUESTA DE TRABAJO

Adrián Elías Negro Cortés
anegro@unex.es
Universidad de Extremadura

1. Introducción

Los videojuegos nos rodean. Como profesor de Historia Medieval en la universidad, a veces me sorprenden los conocimientos que mis estudiantes poseen sobre algunos aspectos poco conocidos que tuvieron lugar durante la Edad Media solo porque han aparecido en algún videojuego al que ellos han jugado. Mi objetivo con esta comunicación es saber con qué conocimientos cuentan mis alumnos como consecuencia de haber jugado a ciertos videojuegos históricos y tratar de descubrir nuevas maneras de motivar a los estudiantes utilizando este tipo de herramientas.

Algunos autores han reflexionado sobre la naturaleza de los conocimientos que los alumnos tienen sobre Historia Medieval cuando llegan a la carrera de Historia (Furió, 1991) y otros han reflexionado de manera teórica sobre la relación de los videojuegos con la Historia Medieval, como Jiménez (2016), que presenta una reflexión epistemológica general sobre el videojuego, Etxebarria (2014), quien centra su análisis en la representación de los instrumentos de asedio en videojuegos históricos de estrategia o Negro (2014), quien reflexionó sobre la potencialidad didáctica de *Age of Empires II* y su veracidad histórica. También han aparecido experiencias de aula como la propuesta de Mugueta y Mugueta y Jiménez (2013), quienes utilizaron juegos como *Tzar* o *Age of Empires II* en las aulas de Secundaria o Rodríguez (2008), quien estudió una serie de videojuegos analizando sus posibilidades didácticas en Secundaria y Bachillerato. *Age of Empires* fue introducido en el aula por Cuenca (1999) dos años después de su puesta a la venta. *Age of Empires III*, pese a ser un juego cuya veracidad histórica es menor que *Age of Empires II*, ya ha sido usado con éxito en la docencia (Ramírez, 2012, p. 139).

También han aparecido algunos proyectos de investigación relacionando la Historia Medieval y los videojuegos, entre los cuales destaca el encabezado por Jiménez Alcázar en Murcia titulado "Historia y Videojuegos II" (referencia HAR-2016-78147-P), segunda parte de una investigación que se inició en 2011 y cuyo objetivo principal es analizar el impacto que tienen los videojuegos en la visión que tiene la sociedad actual de la Edad Media. En este proyecto colabora la prestigiosa compañía española del ramo FX Interactve como sponsor, lo cual es prueba del interés que estas compañías tienen en proporcionar al usuario una experiencia históricamente correcta y que ha demostrado ser un nicho de empleabilidad para egresados de Historia.

Nuestra experiencia de aula está centrada en el uso de *Age of Empires II*. Este videojuego para PC es un juego SIM —simulación de Dios o del gobernante, en definición de Valverde (2010, p. 92)— ambientado en época medieval, que fue desarrollado por Ensemble Studios y salió a la venta en octubre de 1999. Tuvo una expansión desarrollada por el mismo estudio llamada *Age of Empires II: The Conquerors*, que se lanzó en agosto de 2000. Tanto el videojuego original como su expansión gozaron de un gran éxito, vendiéndose cinco millones de copias. *Age of Empires II* sigue siendo un videojuego de gran fama dieciocho años después de su salida al mercado, sigue habiendo muchos jugadores interesados en el producto: por ejemplo la plataforma Steam lo incorporó a su catálogo de títulos en abril de 2013 y se lanzó una nueva expansión *Age of Empires II: The Forgotten* como un *mod* diseñado y programado por los propios jugadores.

Age of Empires II es la segunda parte de la saga *Age of Empires*, que comenzó en 1997 con un videojuego ambientado en la Prehistoria y la Historia Antigua. Esta saga contó con una tercera parte: *Age of Empires III*, que tiene lugar entre los siglos XVI y XIX.

La tarea del jugador en *Age of Empires* es la de gestionar una civilización orientada a la guerra. Hay que reunir cuatro tipos de recursos (oro, piedra, comida y madera) con aldeanos que recolectan dichos bienes. Con ellos, el jugador debe construir una ciudad y reclutar un ejército con el que derrotar a todos los jugadores de la partida. Hay edificios militares como cuarteles, establos o galerías de tiro con arco, edificios defensivos como torres, muros o castillos y edificios relacionados con la economía como monasterios o mercados.

En una partida normal el jugador empieza en la Alta Edad Media para luego avanzar a la Edad Feudal, la Edad de los Castillos y acabar su evolución en la cuarta y última Edad, la Imperial. En la primera Edad, la

Alta Edad Media, los jugadores apenas pueden construir nada, a medida que la civilización va avanzando se pueden construir más cosas como castillos a partir de la edad homónima y la última edad, la Imperial, tiene un gran parecido al Renacimiento.

Hay dos tipos básicos de partidas: las campañas y las partidas aleatorias. Las campañas son el tipo de juego que mayor potencialidad didáctica presentan, ya que el jugador se pone en la piel de un personaje histórico como Atila el Huno, el Cid Campeador, Federico Barbarroja o Juana de Arco y recrea sus hazañas más importantes. Por ejemplo, con el Cid podemos recrear la batalla de Golpejera o la conquista de Valencia. También se pueden jugar batallas famosas como Poitiers, Azincourt o Lepanto.

Jiménez Alcázar plantea un ejemplo muy ilustrativo de cómo *Age of Empires II* aporta conocimientos a los jugadores. Es difícil para una persona e incluso para un medievalista saber qué es una *catafracta*, que es un tipo de caballería pesada que comenzaron a usar los Sasánidas a principios de la Edad Media y luego fue adoptada por los bizantinos, formando parte de su estructura militar hasta 1071. Gracias a que la *catafracta* es una unidad única de la civilización bizantina en *Age of Empires II* muchos adolescentes la conocen, porque han podido desplegarlas en el campo de batalla. Es tan solo un ejemplo de conocimientos relativamente oscuros que un jugador de *Age of Empires II* puede manejar (Jiménez, 2016, p. 37), lo cual es un ejemplo de lo que Gros denomina "aprendizaje inmersivo" (2009, p. 257).

Hay otros ejemplos de aplicación de videojuegos en el aula de Secundaria como la saga *NBA Live* con el objetivo de enseñar a los alumnos de Educación Física las reglas del baloncesto (Lacasa, 2011, p. 60) o *Los Sims* con estudiantes que presentaban problemas de socialización (Lacasa, 2011, p. 163).

2. Fase experimental

Tras analizar la bibliografía al respecto decidimos plantear la hipótesis de que los alumnos que habían jugado a *Age of Empires II* tenían un mayor bagaje de conocimientos relativos a las realidades que describe el videojuego y si el videojuego había tenido la suficiente penetración en la sociedad, valorando si había un número suficiente de alumnos que hubieran jugado para obtener resultados significativos.

La muestra que escogimos fueron 83 estudiantes pertenecientes a los tres primeros cursos del Grado en Historia y Patrimonio Histórico de la Universidad de Extremadura que se prestaron a la resolución de un

cuestionario. Dado que se trata de una investigación preliminar, no se procedió a una ulterior selección, pasándole el cuestionario a todos los alumnos que se presentaron voluntarios. Era una muestra variada, con estudiantes de todos los niveles de conocimiento.

Preguntas del cuestionario
1. Realice una breve semblanza histórica de los siguientes personajes incluyendo su cronología aproximada y el lugar geográfico donde vivieron:
El Cid: Federico Barbarroja: Juana de Arco: Saladino: Atila: Gengis Khan:
2. Indique la cronología aproximada y las entidades políticas que lucharon en las siguientes batallas:
Hastings: Azincourt: Noryang: Mantzikert: Lepanto:
3. ¿Conoce el juego de ordenador **Age of Empires II**? ¿Ha jugado alguna vez? Si lo ha hecho, ¿qué opinión le merece el juego?

Tabla 1. Cuestionario resuelto por los alumnos

Es un cuestionario de respuesta semiabierta, dado que el espacio estaba tasado por el propio folio. Se valoraban cuantitativamente las preguntas 1 y 2. Cada uno de los ítems de dichas preguntas se valoraba entre 0 y 1, admitiendo valoraciones de 0 si no se demostraba ningún conocimiento del personaje o batalla, 0,5 si se demostraba cierto conocimiento del ítem y 1 si el ítem se conocía. Para reducir la subjetividad inherente a la evaluación, dos correctores distintos calificaron cada cuestionario entre 0 y 11.

La primera pregunta tenía un enfoque más general, de manera que personas informadas sobre Historia Medieval podían resolverla sin haber tenido necesidad de haber jugado a *Age of Empires II* pero la segunda cuestión es mucho más específica y se incluyó porque era difícil que no-jugadores tuvieran conocimientos tan concretos. De hecho, incluimos

deliberadamente la batalla de Noryang —que fue un encuentro naval entre coreanos y chinos en el siglo XVI, desconocido para el gran público— porque teníamos la hipótesis de que los no-jugadores no iban a conocer dicho acontecimiento histórico con el ánimo de corroborar dicha hipótesis.

Para valorar la desviación de las calificaciones entre ambos observadores se utilizó el índice chi-cuadrado, que arrojó un resultado de 0,09, lo que demuestra que ambos correctores asignaron calificaciones muy similares a cada cuestionario. La tercera pregunta servía para saber si habían jugado o no al videojuego y así incluirles en el grupo de jugadores o en el de no jugadores. La última pregunta era simplemente para conocer la opinión de los alumnos sobre el videojuego, sin que sus respuestas se hayan valorado de manera alguna. También se incluyó una pregunta sobre edad y sexo del encuestado.

3. Resultados

El primer resultado destacable fue que de los 83 alumnos encuestados 38 de ellos habían jugado al videojuego y 45 no lo conocían o habían jugado menos de cinco horas, con lo cual un 40% de la muestra, un número bastante significativo, había jugado al videojuego.

El resultado final del baremo —sobre 11— fue de 6,0 para las personas que habían jugado a *Age of Empires II*, incluyendo 2 11s, es decir, cuestionarios perfectos y 3 10,5, cuestionarios casi perfectos, a cargo de jugadores del videojuego. Por otro lado, la calificación media de los no-jugadores fue de 3,3, existiendo una calificación máxima de 7,5 aislada, siendo la siguiente de 6.

Si nos fijamos en la pregunta que habíamos incluido intencionadamente sobre la batalla de Noryang, el resultado fue que un 55% de los jugadores y un 0% de los no jugadores —es decir, nadie— habían contestado acertadamente a la pregunta.

Tomando como referencia la amplia diferencia, de casi el doble, en la puntuación de los jugadores respecto de los no j ugadores, llegamos a la conclusión de que *Age of Empires II* representa un elemento de educación no formal ligado además al divertimento que aporta conocimientos significativos sobre las realidades que describe y que puede ser utilizado en las aulas tanto universitarias como de Secundaria como un instrumento de enseñanza.

4. Conclusiones

La veracidad histórica de *Age of Empires II* fue analizada por Negro, tomando como ejemplo la campaña del Cid, llegando a la conclusión de que el videojuego es históricamente bastante exacto (2014, p. 608) y por lo tanto apto para ser utilizado en el aula.

Uno de los principales problemas a los que el alumno de Historia se enfrenta, tanto en Secundaria como en la carrera, es la falta de empatía con el pasado (Bain, 2005, p. 209) al no poder ser recreado más que en sus mentes. *Age of Empires II* ayuda al razonamiento histórico al situar al estudiante experimentando sensaciones parecidas y tomando decisiones —dentro de lo posible— a las que un comandante militar o un gobernante debería tomar. Pero lo más importante es que se divierte, convirtiendo al videojuego en un elemento motivador.

La propuesta de intervención que vamos a implementar durante este segundo semestre en la asignatura de Historia Medieval Universal de primero del Grado de Historia y Patrimonio Histórico tiene como objetivo ser una toma de contacto para ver si los alumnos reaccionan positivamente y sus resultados de aprendizaje aumentan. La calificación de la asignatura está repartida entre un examen que cuenta el 70% y una evaluación continua que aporta el 30% restante.

Nuestro objetivo es incorporar cuatro campañas de *Age of Empires II* como un elemento motivador y como un recurso de aprendizaje más integrado en el curso. Cuando estemos viendo en clase la caída del Imperio Romano, se propondrá al alumno que juegue la campaña de Atila el Huno, que trata sobre ese fenómeno. En el momento que abordemos el surgimiento de las grandes monarquías feudales será el momento de jugar con Federico Barbarroja, emperador del Sacro Imperio. Cuando hablemos de Cruzadas será el turno de Saladino y finalmente Juana de Arco aportará otra visión sobre la guerra de los Cien Años.

La propuesta es simple, el alumno podrá elegir a principio de curso si desea una evaluación continua —recordemos, el 30% de la calificación de la asignatura— basada en discusión y entrega de comentarios de texto como se ha venido impartiendo la asignatura hasta este momento o bien que empleen ese tiempo en jugar las cuatro campañas que se han propuesto. Para valorar si realmente han desarrollado su tarea y, sobre todo, si les ha sido provechosa, realizarán un cuestionario escrito básico que tendrá como misión valorar los conocimientos históricos que han adquirido jugando las campañas de *Age of Empires II* que contará un 10% y realizarán un trabajo

monográfico sobre los hechos históricos que dan sentido a alguna de las cuatro campañas —a su elección— que han afrontado durante el curso. La calificación de este trabajo aportará el 20% restante de la calificación.

Nuestro objetivo es utilizar al grupo de alumnos que opten por la evaluación basada en comentario de textos como grupo control y a los estudiantes que opten por la evaluación basada en *Age of Empires II* como grupo experimental con el objetivo de comparar los resultados de ambos colectivos, teniendo en cuenta otras variables como la media de los estudiantes o su nota de acceso a la Universidad con el fin de valorar si los conocimientos y la motivación de los estudiantes aumentan mediante el uso de videojuegos como apoyo a la docencia.

Referencias bibliográficas

Bain, R. (2005). They Thought the World Was Flat? Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. En M. S. Donovan, y J. D. Bransford (eds.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*, (pp. 179-214). National Academies Press.

Cuenca, J. M. (1999). Los juegos de simulación informáticos como recurso para la enseñanza de la historia. Análisis de caso: Age of Empires. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 22-24.

Etxeberria, E. (2014). Abriendo brecha: la imagen de la guerra de asedio medieval en los videojuegos. *Roda da Fortuna*, *3*(1-1), 547-563.

Furió, A. (1991). De l'arxiu a les aules: recerca y ensenyament de la història medieval. *Revista d'Historia Medieval*, 2, 227-248.

Gros Salvat, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación: revista internacional de Comunicación audiovisual, Publicidad y Estudios culturales*, 7, 251-264.

Gros Salvat, B., y Lara Navarra, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Obertá de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245.

Jiménez Alcázar, J. F. (2016). *De la Edad de los Imperios a la guerra total: Medievo y videojuegos*. Murcia: Centro de Estudios Medievales de la Universidad de Murcia-Compobell-IGN España.

Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos: aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.

Mugueta Moreno, I., y Jiménez Alcázar, J. F. (2013). Estudiar la Edad Media desde el presente: un taller didáctico en aulas de ESO con videojuegos. *II Congreso internacional de Videojuegos y Educación*. Cáceres: Ministerio de Economía y Competitividad.

Negro Cortés, A.E. (2014). Representaciones de la guerra en la actualidad: el caso de Age of Empires II y su campaña del Cid. *Roda da Fortuna*, *3*(1-1), 590-610.

Ramírez García, A. (2012). Posibilidades educativas de los videojuegos y juegos digitales en Educación Secundaria Obligatoria. En V. Marín Díaz, *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos* (pp. 133-164), Madrid: Síntesis.

Rodríguez García, J. A. (2008). El uso de Internet y los videojuegos en la didáctica de la Historia Medieval. En A. Echevarría Arsuaga (coord.), *La Historia Medieval en la Educación Secundaria Obligatoria: un balance* (pp. 177-216), Madrid: Editorial UNED.

Valverde Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo*, 9, 83-99.

PAISAJES FLUVIALES Y CARRETERAS. UNA SIMBIOSIS AL SERVICIO DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL AULA

Agustín Cuello Gijón
agucuegij@us.es
Universidad de Sevilla

1. Antecedentes y contexto de trabajo

El nuevo marco conceptual y metodológico planteado por el Convenio Europeo del Paisaje (Consejo de Europa, 2000) ha generado en Andalucía una interesante actividad investigadora que ha producido numerosos trabajos y tenido repercusión en múltiples campos de conocimiento y de gestión. En esta comunicación se analiza la perspectiva educativa del Proyecto de I+D+i *Infraestructuras, Paisaje y Sociedad. Potencial Paisajístico de la Red de Carreteras de Andalucía y fomento del Uso Social* [1] realizado por el Centro de Estudios Paisaje y Territorio (CEPT), que es consecuencia de otro anterior (Zoido, 2009) en el que se seleccionan y caracterizan varias carreteras de Andalucía con criterios de calidad y representatividad paisajística, incorporando medidas para su protección, disfrute, divulgación y utilización educativa. En este principio de catalogación se incluyen varias carreteras que siguen valles fluviales relevantes en la geografía andaluza, siendo en este caso los ríos Guadalquivir y Genil protagonistas en las provincias de Córdoba y Granada respectivamente. Posteriormente el CEPT desarrolla otro estudio[2] centrado en los paisajes del río Guadalquivir, valorando las potencialidades de cada tramo, las medidas necesarias para la integración de las infraestructuras en el paisaje y en la ordenación del territorio.

---

[1] Proyecto de I+D+i *Infraestructuras, paisaje y sociedad. Potencial paisajístico de la red de carreteras de Andalucía y fomento del uso social* desarrollado el Centro de Estudios Paisaje y Territorio y la Universidad de Sevilla durante los años 2011 y 2013. En documento V titulado "*La carretera enseña sus paisajes*" recoge los resultados del proyecto en el ámbito educativo, es decir cuatro Guías Didácticas y la una Guía del Profesorado. https://www.aopandalucia.es/.../05_Documento_V_Guíaseducativas_Mayo2014.pdf.

[2] Centro de Estudios Paisaje y Territorio (2012). *Los paisajes fluviales en la planificación y gestión del agua. Elementos para la consideración del paisaje en la Cuenca Hidrográfica del Guadalquivir.* Sevilla: Junta de Andalucía. Ministerio de Medio Ambiente.

Para este trabajo se planteaba, entre otros instrumentos para el fomento y uso social del paisaje, el diseño de recursos didácticos con una metodología de interpretación que diera a conocer los paisajes andaluces de forma atractiva y utilizando las carreteras como medio para adentrarse en la realidad paisajística (Salinas y Pérez, 2015). Con este condicionante, en base a un exhaustivo trabajo de campo y documental, se han construido cuatro guías didácticas centradas en otros tantos entornos paisajísticos de carreteras previamente catalogadas, dirigidas a los niveles de enseñanza secundaria y complementadas con una guía para el profesorado en la que se dan orientaciones de uso, actividades y textos de apoyo y ejemplificaciones para poder elaborar materiales didácticos ajustados a realidades paisajísticas locales o próximas, todo ello con el Convenio como referente conceptual. En el proceso de elaboración se han realizado diferentes actividades prácticas tanto con profesorado como con grupos de alumnos/as, en las que se han utilizado partes del material en construcción, reelaborando textos y propuestas de trabajo, reestructurando secuencias expositivas, reduciendo, eliminando o incorporando información, etc. Todo el material didáctico conforma el documento V del citado proyecto, denominado "*La carretera enseña sus paisajes*" (Cuello y Cuello, 2016) descargable a partir de diversas páginas webs.

2. Consecuencias educativas del Convenio Europeo del Paisaje

En el ámbito educativo, los fundamentos teóricos y metodológicos con los que se ha abordado tradicionalmente el paisaje han quedado en gran medida superados por los nuevos planteamientos que emanan del Convenio Europeo del Paisaje (CEP), siendo necesaria una revisión de su tratamiento en la escuela, no s olo a nivel conceptual sino también en las líneas metodológicas, en los discursos, las actividades, los apoyos gráficos, las herramientas digitales y todo tipo de recursos que intermedien entre la realidad y el aprendizaje.

El CEP establece un marco común para la gestión del paisaje, integrando áreas tradicionalmente afines como puede ser el urbanismo o el medio ambiente con otras aparentemente más distantes como la cultural, la sociológica o el turismo, considerando también al paisaje como un recurso económico que puede contribuir al desarrollo y a la creación de empleo. El Convenio destaca el protagonismo de la participación de la ciudadanía en la valoración paisajística, así como el papel de los gobiernos locales y regionales en la toma de decisiones sobre la gestión del paisaje, lo que supone una

democratización del conocimiento del paisaje y de su proyección práctica hacia la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. En este sentido, la sensibilización y el conocimiento es una cuestión clave para que los ciudadanos y por tanto los alumnos, puedan participar en los procesos de decisión relacionados con los paisajes de los territorios que habitan.

El Convenio define el paisaje como «*Cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y o humanos*».

El paisaje se identifica con *cualquier parte de territorio*, es decir no se refiere a paisajes sobresalientes y espectaculares o exclusivamente a espacios naturales, sino también a paisajes culturales, tanto a paisajes notables como los más banales y cotidianos, áreas urbanas e industriales, zonas de cultivo o ganaderas, montañosas o marítimas. El paisaje es reconocido por su importancia en la calidad de la vida de los ciudadanos con independencia de su valor natural sea o no excepcional, de manera que todos los territorios merecen ser tomados en cuenta y objeto de las acciones educativas. El territorio tiene categoría de paisaje en cuanto que se percibe por las personas que lo habitan, o que lo transitan, lo que supone que las ideas que la población tiene de su entorno son básicas para trabajar el concepto de paisaje y su valoración.

El paisaje es el resultado de la interacción de múltiples factores, naturales y humanos a lo largo del tiempo. Esta interacción tiene lugar de forma dinámica y permanente, es decir los paisajes no están fosilizados sino que tienen vida y se transforman. Este hecho tiene una proyección directa sobre el tratamiento educativo que deberemos dar al paisaje, obligándonos a crear el entorno de aprendizaje adecuado para dar opción a múltiples miradas, ya sea desde la interdisciplinariedad, la globalización, el tratamiento integrado o cualquier otra estrategia abierta que considere múltiples puntos de vista. Por otra parte la perspectiva compleja del paisaje obliga a tener un conocimiento amplio y a la vez profundo del comportamiento de las interacciones que explican la estructura y la función de un paisaje, para poder explicarlo e interpretarlo o actuar sobre él de manera rigurosa y no caer en la superficialidad o en simplificaciones.

3. La carretera y los paisajes fluviales

Entre las múltiples opciones para abordar el paisaje, en este proyecto se ha optado por aprovechar el potencial paisajístico que tiene la carretera, entendida como recorrido visual, como líneas de penetración (Salinas y

Pérez, 2015) y como conjunto de opciones para detenernos en lugares concretos, en nuestro caso por el valle del Guadalquivir al oeste de Córdoba y la vega del río Genil en Granada. En el ámbito cordobés las carreteras que nos adentran en el paisaje fluvial son la vía histórica de comunicación por el valle que hoy es la A-431, la A-3051 por las terrazas del Guadalquivir y la A-3151 que recorre el río Bembézar, estas últimas incluidas en la propuesta para el Catálogo de Carreteras Paisajísticas de Andalucía. En Granada la carretera A-4002 de El Fargue y la subida a Sierra Elvira nos ofrecen esplendidos miradores de la Vega en la que nos sumergimos a través de otras rutas camino de Fuente Vaqueros. En ambos casos las relaciones entre las carreteras actuales y los caminos históricos es muy relevante, así como las transformaciones del territorio para dominar el agua de los ríos tanto para su utilización, como para reducir su espacio y defenderse frente a las crecidas. Los paisajes fluviales del Guadalquivir cordobés y Vega granadina son paisajes transitados desde el paleolítico, profundamente trasformados y acosados por la ciudad próxima, asiento de infraestructuras y urbanizaciones y con una intensa explotación agrícola y forestal, son en gran medida paisajes agroindustriales no obstante mantienen importantes elementos naturales resultado de una evolución biogeológica de gran interés y en constante dinamismo. Los valores patrimoniales y emocionales de estos paisajes han sido históricamente objeto de interpretación artística y valoración identitaria, renovada en la actualidad por diversos intereses que ofrecen así mismo muy diferentes lecturas paisajísticas y con frecuencia enfrentadas, desde el paisaje como patrimonio cultural a recuperar, al paisaje como opción marginal de hábitat o como reclamo económico.

El espacio fluvial objeto de tratamiento en las Guías didácticas no se limita a los paisajes ribereños accesibles física y visualmente desde las carreteras mencionadas, sino que incluye otros lugares próximos que conforman una unidad territorial con cierta coherencia y en la que la diversidad paisajística y el contraste aumentan la potencialidad educativa. Las Guías son en este sentido instrumentos para el estudio de los territorios fluviales por donde transitan las carreteras. Desde el punto de vista espacial, se han combinado las posibilidades que ofrecen los paisajes de fondo de valle, de los interiores fluviales y el río mismo, con las panorámicas que se abren desde promontorios y líneas de relieve sobresalientes, planteando así el juego de escalas, los cambios de percepción y el contraste de escenarios.

4. Características de las Guías didácticas: "*La carretera enseña sus paisajes*"

4.1. Qué son las Guías y que se pretende con ellas

Partimos de las experiencias tradicionales de interpretación paisajística y el trabajo de campo, dando protagonismo educativo a las carreteras que utilizamos para desplazarnos con los alumnos, de forma que el contenido de aprendizaje no está en los paisajes del final de un recorrido sino en los paisajes del recorrido mismo.

El objetivo de las Guías Educativas es dar al concepto de paisaje un sentido práctico, utilizarlo para comprender mejor los lugares donde vivimos o por donde pasamos y así crear conexiones cognitivas y afectivas con el territorio (Busquets, 2010). Se trata de promover la divulgación y difusión de la riqueza patrimonial de los paisajes andaluces, concretamente de los ámbitos fluviales, reivindicando las salidas escolares como recurso metodológico. El material supone un recurso didáctico que facilita el tratamiento del paisaje en el aula mediante el desarrollo de proyectos de investigación escolar y tratamiento de problemas ambientales, pero a la vez es una propuesta para la elaboración de nuevos materiales por parte del profesorado, ajustados a las necesidades de cada grupo de alumno/as y a espacios geográficos diversos. El hilo argumental de las guías y el marco conceptual del CEP creemos que ayuda a superar los obstáculos de aprendizaje que muestran los alumnos de secundaria en relación a sus ideas sobre paisaje, haciéndolas evolucionar desde la superficialidad a o tras más rigurosas y elaboradas, de la simplificación a la complejidad, mediante ejemplificaciones concretas y ajustadas a realidades del entorno próximo (Monge, 2016). En esta evolución es novedosa la consideración de los aspectos sociales y perceptivos, superando la visión tradicional más naturalista y escenográfica, tratando el factor humano en el paisaje, no solo en su dimensión histórica y transformadora por usos y actividades sino también, sobre todo, los aspectos perceptivos, representativos y emocionales, ausentes en los libros de texto y fundamentales para promover actitudes a favor del paisaje.

Las Guías se conciben como cuadernos de trabajo de campo y aula, para el alumnado y el profesorado, en el que la información y las actividades están organizadas y distribuidas en fichas independientes y a su vez enlazadas en un hilo argumental definido por el concepto de paisaje establecido en el Convenio de Florencia, lo que lleva a considerar una triple perspectiva de carácter natural, humano e histórico, y perceptivo, expresivo o emocional.

Cada ficha contiene una parte informativa ya sea texto, imagen o ambas a la vez, y otra propositiva que emplaza al alumno/a y/o al profesor/a a trabajar sobre esa información en base a las actividades propuestas.

En los paisajes fluviales del Guadalquivir y Vega de Granada, las guías realizan un acercamiento progresivo al valle desde distintos ángulos y cotas a fin de conocer sus principales características paisajísticas y del entorno con el que interactúa. Las características del material y los objetivos son similares en ambos territorios sin embargo cada uno posee singularidades propias de su evolución natural, la historia de la ocupación humana y las percepciones sociales.

En el tramo medio del Guadalquivir el río es el objeto de la mayoría de las observaciones, centradas en las formas de relieve y los paisajes a que da lugar, situando y diferenciando los paisajes de Campiña, Sierra y Piedemonte en base al intercambio de miradas cruzadas, de la Campiña a la Sierra y viceversa, pasando por el valle y la vega. La evolución geomorfológica e histórica es básica para interpretar el paisaje actual en el que la capital cordobesa ejerce una potente influencia depredadora, fundamentalmente sobre el agua y el suelo para desarrollos urbanos, cultivos y pasillo de comunicaciones.

Estas características definen también la Vega granadina en la que las transformaciones del uso del suelo y de los sistemas de regadío han tejido una densa trama de caminos, acequias y nodos urbanos dependientes de las interrelaciones de la agricultura, la ciudad y el agua, que en último término nos lleva a relacionar Sierra Nevada, que aporta el agua, con la Vega a través del tiempo. En este ámbito paisajístico los aspectos perceptivos y simbólicos adquieren una dimensión especial, ya que tanto el Genil como el Darro o las huertas han sido ensalzadas por la literatura y la poesía durante siglos y además existe un movimiento social de reivindicación identitaria de enorme interés.

4.2. Cómo se organizan las Guías

Las Guías se estructuran en tres bloques, el primero sitúa el espacio fluvial objeto de estudio, las carreteras a utilizar, introduce el recorrido y aclara el concepto de paisaje en el que nos movemos. El segundo bloque desarrolla las claves para leer e interpretar el paisaje en su triple perspectiva, natural, histórica y perceptiva, de forma interrelacionada aunque dando a cada una su protagonismo y denominación, *Fundamentos Naturales*, *Procesos Históricos* y *Percepción y Representación*, mostrando esta última

los diferentes modos en que los personas de forma individual o colectiva se manifiestan sobre los paisajes fluviales ya sea a través de la pintura, la literatura, la protección o la reivindicación indentitaria. En el tercer bloque se han seleccionado una serie de escenas o vistas representativas de los paisajes fluviales en cuestión, con el fin de servir de ejemplos para realizar interpretación paisajística utilizando las claves generales desarrolladas en el bloque anterior. Se han denominado *Escenarios Paisajísticos* y en unos casos son vistas panorámicas para trabajarlas en paradas indicadas en la Guía, en un sendero o próximas al lugar de estacionamiento, en otros son espacios representativos de un tipo de paisaje del que se hace un análisis de detalle o se dan pautas para poder hacerlo, y en otros, finalmente, se ha tratado de llamar la atención sobre elementos que, dada su relevancia, constituyen hitos paisajísticos sobresalientes.

Las actividades aparecen distribuidas por toda la Guía, tratan de dirigir la atención y reconocer elementos, establecer relaciones, hacer análisis de situaciones y vistas, seleccionar, dar opiniones, contrastar, analizar hechos y valorar consecuencias, debatir, tomar posición frente a dilemas, elegir y justificar opciones, hacer pequeñas investigaciones, recoger documentos y hacer lecturas críticas, comentar textos e ideas, tomar imágenes, hacer esquemas, etc. Las actividades se relacionan con la información de cada ficha y se orienta sobre el contexto mejor para su realización, en el aula antes o después de la salida, en el autobús durante el recorrido o en los senderos, hitos o lugares específicos de campo. Para la interpretación paisajística en los *escenarios* seleccionados se ha utilizado una técnica de trabajo basada en la realización de fotografías y su análisis mediante disecciones de líneas, manchas, formas o directamente sobre los elementos constituyentes (Monge, 2016), para lo que pueden utilizarse procedimientos convencionales o apps específicas.

Para utilizar las Guías didácticas del paisaje en el contexto educativo no es imprescindible orientación o asesoría alguna, sin embargo se ha visto conveniente elaborar una *Guía del Profesorado* dirigido a docentes, monitores y monitoras, directora/es de programas educativos, etc., para facilitar el uso y rentabilizar en lo posible las acciones de aprendizaje. Esta Guía se inicia con un bloque de información referida al paisaje y al territorio en cuestión, tratado con una perspectiva holística e incorporando un análisis temporal de los procesos naturales y sociohistóricos necesarios para una interpretación paisajística integrada. Se detallan indicaciones de carácter organizativo para las salidas, recorridos y secuencia de paradas, se hace un somero análisis de la presencia del paisaje en los diferentes documentos

normativos de enseñanza secundaria y se desarrolla la estructura de las Guías, la organización de los contenidos y el sentido de los diferentes códigos de colores e iconos que caracterizan cada apartado. Finalmente se hacen propuestas de encaje en diferentes situaciones curriculares, por niveles y asignaturas, empleando distintas estrategias didácticas y de organización escolar. En los próximos cursos se prevé llevar a cabo distintas actividades de presentación del material y de formación entre el profesorado, así como su difusión entre sectores turísticos y de estudio del patrimonio atendiendo la demanda que se ha producido en este sector.

Referencias bibliográficas

Busquets, J. B. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *17*(65), 7-16.

Consejo de Europa. (2000). *Convenio europeo del paisaje*. Florencia. BOE.es - Documento BOE-A-2008-1899.

Cuello, A. y Cuello, M.I. (2016). *La carretera enseña sus paisajes. Guías didácticas y Guía del profesor*. Sevilla: Consejería de Fomento y Vivienda, Junta de Andalucía. Centro de Estudios Paisaje y Territorio. Universidad de Sevilla. Sevilla. Disponible en: http://www.paisajeyterritorio.es/libros-del-cept.html; http://www.aopandalucia.es/innovacion/principal.asp?alias=se_paisaje2 (fecha de consulta: 14/11/2017).

Monge, M. (2016). *La interpretación del paisaje como herramienta para la innovación educativa en educación secundaria: redescubriendo la geografía como ciencia de utilidad social. Un ejemplo: El cabezo de la Almagra. Huelva*: Universidad de Huelva. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/301602275 (fecha de consulta 21/09/2017).

Salinas, V. F., y Pérez, R. S. (2015). Los paisajes en movimiento. El conocimiento paisajístico de Andalucía a través de la carretera. En J. De la Riva, P. Ibarra, R. Montorio, y M. Rodrigues (eds.), *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*. 953-960, Zaragoza: Universidad de Zaragoza-AGE.

Zoido, F. (dir.). (2009). *Carreteras paisajísticas: estudio para su catalogación en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes, Junta de Andalucía. Centro de Estudios Paisaje y Territorio. Disponible en:

http://www.juntadeandalucia.es/fomentoyvivienda/portal-web/web/servicios/publica/publicaciones/3816 (fecha de consulta: 14/11/2017).

LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, EL HOLOCAUSTO Y EL CINE EN 4º DE ESO

Igor Barrenetxea Marañón
ibm@hezeroak.euskaltel.es
Universidad del País Vasco

«Hoy en día la principal fuente de conocimiento histórico para la mayoría de la población es el medio audiovisual»
(Rosenstone, 1997, p. 29)

1. Introducción: objetivo del estudio

Muchas veces se da por hecho que nuestros estudiantes conocen la Historia que les vamos a enseñar. Esta se presenta como un conocimiento cultural que, mayormente, viene dado por lo que han podido estudiar en etapas previas, a lo que se suma, en ocasiones, ideas que traen consigo de las películas, las series de televisión (de ficción o documentales), revistas de divulgación o vídeojuegos, que han visto y a los que se han acercado. Pero tal saber histórico está poco matizado y escasamente se reflexiona sobre él (en ocasiones, se presenta como una crónica de hechos secuenciada sin mayores implicaciones y escaso valor comprensivo).

El alumnado considera, así, que el pasado es una narración cerrada que sirve para poco (lo que es lo mismo, es escasamente práctico o que los saberes que encierra, como ciertas lenguas, son un *conocimiento muerto*) por lo que nos toca a los docentes no solo hacer la materia atractiva sino *viva*, *real* y *de interés práctico* a la hora de comprender el mundo que les rodea. Y eso es lo que entraña, muchas veces, una mayor dificultad, ante las resistencias que se plantean y los prejuicios adscritos a la disciplina (de aburrida y memorística). Esta comunicación parte de la premisa de que reproducir datos no es comprender y que el cine, en este caso, puede facilitar de forma *activa* nuestra misión, y por lo tanto, es un instrumento muy valioso y sugestivo para entender la relevancia de ciertos hechos históricos, de los que nuestros alumnos portan vagas nociones (incluso, en algunos casos, no han oído ni hablar), a la hora de sensibilizarnos sobre los horrores del pasado hoy (Ambrós y Breu, 2007; Gispert, 2008; Vaccaro Sánchez y Valero Martínez, 2011; Breu, 2014; Rosenstone, 2016). Por lo tanto, a través

de dos cuestionarios se planteó conocer el alcance de lo que sabían sobre la Segunda Guerra Mundial (SGM) para acabar, a t ravés del filme *La profesora de Historia* (2014), aprendiendo y reconociendo la importancia de un capítulo fundamental del periodo, el Holocausto, buscando en el cine una fuente de saber, motivación y reflexión.

2. Marco teórico y fundamentos metodológicos

El cine se ha convertido en un elemento didáctico de gran importancia en la enseñanza de la Historia y es utilizado ampliamente en el aula, en el marco de las nuevas metodologías activas de enseñanza (Isaac, 2001; Hernández Cardona, 2002; Ruiz, Rivero y Domínguez, 2010; Liceras y Romero, 2016) y Fernández Paradas y Fernández Paradas, 2017) y como parte de la implementación de la innovación docente (Pagés y Santiesteban, 2014). Si bien, como toda fuente de conocimiento, hay que seleccionar bien los filmes que se proyecten y ahondar en sus significados.

Por ello, siguiendo los principios constructivistas, se examinan los conocimientos previos del alumnado y su manera de mostrarlos. Como señala Cabaleiro (2013), «en la historia se mantienen representaciones sociales, hábitos mentales e ideas preconcebidas que dificultan ese progreso y suponen un obstáculo importante para el aprendizaje de esta disciplina (tópicos, anacronismos, prejuicios, etc.)».

Así, tras ofrecer un marco explicativo de la SGM, que permita ir corrigiendo las concepciones equívocas que podían portar, se acabará llegando, tras el visionado y análisis del filme, a una fase reflexiva, en la que el alumnado pueda extraer sus propios significados y valoraciones históricas. Viéndose orientado desde una comprensión teórica del pasado a otra que se emparienta con las realidades actuales y con ellos mismos. Esta práctica fue desarrollada en una clase de 4º de ESO integrada por 14 alumnos/as en el colegio Puente III, de edades comprendidas entre los 15 y 16 años, en la localidad de Astillero, en Santander (Cantabria).

3. Objetivos didácticos

Conocer las causas y consecuencias de la SGM en Europa y en el mundo y relacionarla con los conflictos actuales.

Comprender y saber reflexionar sobre la naturaleza nociva y cruel de los conflictos bélicos a través del análisis del Holocausto.

Valorar el cine y otros medios como fuentes importantes para la didáctica y comprensión reflexiva y cercana de la Historia.

Sensibilizar al alumnado respecto a los derechos humanos, la Humanidad y la valoración del pasado como elemento de aprendizaje social.

4. Metodología de la propuesta didáctica

En primer lugar, el alumnado ha de completar el cuestionario *¿Qué sabes de la SGM?* Una vez realizado, se analizan las respuestas ofrecidas por el alumnado y el docente ha de responderse a la siguiente cuestión: ¿Tienen una visión global de la guerra o solo es anecdótica, fragmentada y parcial? A partir de aquí se pueden detectar las debilidades conceptuales y temporales que se tienen del contexto para ahondar en ellas, corregirlas y orientarlas hacia la reflexión histórica oportuna.

En segundo lugar, se procede a l a explicación del tema de la SGM, cuyo fin es que los alumnos respondan adecuadamente a: ¿Qué sentido cobra el estudio de la SGM actualmente? La SGM, por lo tanto, no debe presentarse tan solo como un c onjunto de nombres y de fechas como un capítulo destacado de la historia de Europa y del mundo. El profesor explicará su alcance y dimensiones, en una visión que engarce sus implicaciones con el presente y los valores humanos que extraemos de sus horrores (Weinberg, 2016).

En tercer lugar, el alumnado realizará el cuestionario: *El cine como saber histórico*. A partir del visionado y el estudio de *La profesora de Historia* se completa un aspecto del tema que está bastante poco desarrollado en el temario de 4º de ESO: el Holocausto. Y con ello se busca no solo ilustrarlo, sino que reflexionen sobre él como si fuera una realidad cercana y presente que se enlaza con otros valores que se van a trabajar.

4.1. Cuestionario inicial de ideas previas: ¿Qué sabes de la SGM?

Causas y escenarios bélicos: ¿Por qué se produjo la guerra? (enumera alguna de sus causas) ¿Dónde se desarrolló? (países, continentes…) ¿Sabes quiénes fueron los distintos contendientes?

Batallas y Personajes: ¿Qué batallas más significativas conoces? Explica por qué lo fueron ¿Te suena alguno de estos personajes? ¿Qué nacionalidad tenían? ¿Por qué fueron importantes Hitler, Churchill, Roosevelt, Montgomery, Patton, Rommel, Zhukov, Goering, Yamamoto,

MacArthur y Nimitz? ¿Qué otros personajes hay importantes en esta historia?

Armas: ¿Qué clase de armas destacaron en la contienda? ¿Qué es un panzer? ¿Aviones más famosos de la guerra? ¿El arma decisiva en el mar? ¿en el aire? ¿Qué otras armas aparecieron?

El Holocausto: ¿Qué fue el Holocausto? ¿Dónde se produjo? ¿Cómo fue posible? ¿Quiénes fueron los responsables?

Películas y otras fuentes: ¿Qué películas, cómics o juegos conoces sobre la contienda? ¿Cómo presentan la guerra?

Consecuencias de la guerra: ¿Qué consecuencias humanas, económicas, políticas tuvo? ¿Crees que se podría repetir en el mundo actual? ¿Por qué? ¿Es posible el regreso del nazismo? ¿Qué papel crees que jugó la mujer en la contienda? ¿Qué juicio te merece la guerra? ¿Quiénes fueron sus grandes víctimas?

4.2. El cine como saber histórico: La profesora de Historia (2014), de Marie-Castille Mention-Schaar

Análisis de la película:

a) Realiza una breve sinopsis de la película.

b) ¿Qué aspectos te han llamado la atención del filme? (describe un par de escenas) ¿Crees que es una historia real o un relato de ficción? Argumenta tu respuesta.

c) ¿Crees que es importante acercarnos y comprender el Holocausto? ¿Has descubierto aspectos de esta tragedia que no sabías?

d) ¿Cuál es la intención última de la película?

d) Caracteriza con algunos rasgos los personajes principales como: Anne Gueguen, Malick, Mélanie, Jamila y Said.

Holocausto y fascismo. Reflexión en torno al filme:

a) ¿Qué significó el fascismo y el totalitarismo, en general, para Europa?

b) ¿En qué consistió el Holocausto? ¿Qué países y poblaciones fueron afectados por esta tragedia? ¿Lo estuvo Francia? (busca información sobre el tema).

c) ¿Por qué es tan importante recordar y comprender dichos acontecimientos? ¿Qué otros acontecimientos similares conoces (tanto pasados como presentes)?

Conclusiones:

a) Realiza tu propia valoración crítica tanto histórica como cinematográfica.

b) ¿Por qué es importante el cine a la hora de mostrarnos el pasado? ¿Qué es más relevante, su fidelidad de los hechos o su adecuada trasmisión emocional y ética?

c) ¿Qué otras películas de esta temática recomendarías y por qué?

5. Resultados de la aplicación de la propuesta didáctica

5.1. Reflexión sobre los datos obtenidos de las ideas previas

En esta primera encuesta se valoran las ideas iniciales del grupo de alumnos y estas nos muestran una cierta escasez y endeblez en sus conocimientos.

En rasgos generales, se observa que las respuestas fueron cortas, escuetas e, incluso, en mayor medida fueron respondidas como si fueran preguntas de *trivial*. Y se da una aparente falta de interés por reflexionar y opinar. La reflexión histórica se establece más como un intento de *acertar* sobre la respuesta correcta que de explicación lógica. Por otro lado, es natural y comprensible que muchos de los elementos de la SGM, que no han estudiado antes, les sean en mayor medida desconocidos.

Sin embargo, sí llama la atención que sepan tan poco del Holocausto a pesar de que citan varias películas referidas a dicho tema. Así, podemos destacar que:

a) De los aspectos más destacados consideran que las causas de la SGM fueron, desde las más difusas, «cosas políticas», de «carácter imperialista», e, incluso, sin matizar el país, «la rabia por las reparaciones de la IGM», «por las ansias territoriales de Hitler» (varias veces), «por tensiones internacionales» y «problemas territoriales». Todo ello nos desvela que ostentan una vaga idea, no desacertada del todo, de lo que fueron sus causas, aunque ninguno las desarrolla. El *nacionalismo*, por ejemplo, no está dentro de estas causas profundas, aunque sí se habla del resentimiento y del expansionismo alemán, pero nadie alude a Japón ni al Frente del Pacífico, lo que es muy revelador de su idea de historia eurocentrista.

b) En cuanto a lo que es el conjunto de la guerra, hemos de advertir que su conocimiento de esta es escaso. Cuando se les pregunta dónde se enmarca, en general, son bastante imprecisos, hay quien al menos la sitúa en «África, Asia y Europa», otros en «Europa, Japón, África y Estados

Unidos», hay quien cree que solo tuvo lugar en «Europa y África» (al menos, en cuatro de las encuestas).

c) De los personajes más destacados, por ejemplo, el más conocido, sin duda, es Hitler, sin aclarar quién era, Churchill (en un caso), Roosevelt (en otro caso), a los que se añaden Stalin y Mussolini, De Gaulle y Hess, aunque hay quien también señala a personajes que no son del periodo, como Lenin y Trotski. Solo en una encuesta, en concreto, son identificados todos los personajes y se les relaciona con su nacionalidad, lo cual revela sus conocimientos previos de la materia.

d) De batallas decisivas, en cinco encuestas manifiestan haber oído únicamente hablar del «desembarco de Normandía». Si bien, matizando, equívocamente, en una de ellas que este hecho «supuso el fin de la guerra». En otra sí se incluye Stalingrado y hay quien ha oído hablar de La batalla de Inglaterra y la de Midway.

e) Respecto al apartado de las armas, sí cabe señalar que se destaca la existencia de los primeros «misiles dirigidos y los bombarderos», y hay quien ha oído hablar del *panzer* y lo define como «tanque alemán» (solo en tres casos). En cinco encuestas al menos citan como arma destacada «la bomba atómica (EEUU)». Aunque se limitan a repetir los términos genéricos de aviones, cazas y buques, como armas características del conflicto, en dos casos se especifican los «submarinos» y en dos encuestas se nombran las «granadas», como armas significativas.

f) En las cuestiones referidas al Holocausto se vislumbra una laguna de saberes importante. De las 14 encuestas, 4 dejan en blanco esta cuestión, 2 lo relacionan con la bomba atómica, una afirma que es «algo de los nazis» y otra que es algo de la guerra, otra que fue «la persecución de los judíos», y tan solo 5 de ellas lo definen con cierta claridad como el «asesinato de los judíos en los campos de concentración por los alemanes». Sin aclarar nada más, salvo una que sí explica que se produjo por un s entimiento de odio hacia los judíos.

g) Finalmente, en los dos últimos apartados se nos revelan algunos detalles igual de valiosos. Las películas que más se nombran sobre la SGM son variadas pero muy típicas como *El niño del pijama de rayas* (8 veces), *La vida es bella* (7 veces), y *La ladrona de libros* (3 veces), aunque hay otros que mencionan una vez *Corazones de acero*, *Hijos del Tercer Reich*, *Salvar al soldado Ryan* y *El diario de Ana Frank*. *La lengua de las mariposas* es nombrada, equívocamente (su marco es la Segunda República española), en tres ocasiones. En lo referido a las consecuencias de la contienda son explicadas de forma muy genérica y

muy pocos ahondan en ellas. Hay quien considera que tuvo como efecto la «reducción de la demografía y grandes pérdidas económicas», «muchas muertes» y que al invertir en la guerra no se hizo en otras cosas esenciales, otros aluden a la «pobreza», «enfermedades», «millones de personas sin trabajo»... pero no se habla abiertamente de las víctimas. Aunque, casi de forma común, nadie cree que pueda volver a repetirse ni a darse una ideología como la nazi, salvo en una encuesta que considera que «la sociedad [no] ha escarmentado lo suficiente».

5.2. Valoraciones sobre la comprensión de la película

La encuesta sobre el filme consta de cuatro apartados principales, identificación y presentación, contexto histórico, trama argumental y personal y conclusiones.

El guión sirve para que ellos tengan unas pautas que seguir a la hora de elaborar sus respuestas. Esta vez, se les exigía que fueran lo más razonadas posibles, o ya que se animasen a buscar en Internet información. Con todo, este proceso de elaboración dirigido ha llevado a que las respuestas hayan sido mucho más amplias que en la encuesta inicial y mostraban, esta vez, de forma significativa que los chicos y chicas se han sentido mucho más cómodos expresando sus valoraciones personales sobre Historia tras ver una película porque se han sentido más identificados con los protagonistas y la han visto como un tema cercano. Así, los elementos que se pueden constatar sobre qué les ha aportado el trabajo han sido los siguientes:

a) Muestran una preocupación por describir como son los protagonistas de la trama, los alumnos y la profesora, lo que clarifica que empatizan con ellos y que les sienten cercanos y suscita el interés por definirles de la mejor manera posible (a diferencia de los personajes de la encuesta que se elaboró a nivel inicial).

b) Se fijan en detalles sobre la vida en el centro y las actitudes de los alumnos, su cambio y evolución a lo largo de la trama, percibiendo como han pasado de ser un grupo difícil y complicado a otro integrado, en el que colaboran activamente en el trabajo en grupo que realizan para acometer su proyecto de investigación.

c) Han accedido a alguna fuente de información digital a la hora de contextualizar el Holocausto (no era obligatorio pero lo han hecho).

d) Se muestra una sensibilidad especial por lo que han visto, percibiéndolo como algo propio, creíble y real; entendiendo los valores que pretende expresar el filme de tolerancia, respeto y comprensión del

fenómeno del Holocausto. Y les ha llamado la atención el «testimonio» de la víctima de la Shoah, por su humana cercanía.

e) Perciben el cine como un medio que «no aburre», les gusta y entretiene, y les es más comprensivo y cercano sobre el pasado que el frío libro de texto.

f) Valoran la importancia del cine como trasmisor de hechos históricos y por la cercanía que parecen sentir hacia este medio. Y cuando señalan películas relacionadas con esta temática comentan qué les ha parecido (algo que no sucedía en la encuesta inicial).

g) Destacan conflictos actuales vinculados a tragedias humanas similares como Siria, Irak o el Sáhara de los que, tal vez, sin estar del todo informados, se interesan o h an oído hablar porque son actualidad, presentándolas como tragedias semejantes.

h) La calificación que realizan de la película es de muy buena y «necesaria», tanto a nivel ético (tomar conciencia de los hechos, favorece la convivencia, la aceptación del diferente y el respecto a los derechos humanos), emocional (autoestima, respeto, orgullo y confianza) como histórico-social (SGM, Holocausto y como afectan a las personas las tragedias humanas), porque perciben que lanza un mensaje de mucho interés para ellos sobre el compañerismo, la amistad y la interculturalidad. Y porque, así mismo, la intención del filme «es mostrar a todos los adolescentes la importancia de la historia».

6. Conclusiones

A la vista de los resultados de esta investigación, esta experiencia ha resultado muy valiosa y reveladora de cómo incorporando el cine a la enseñanza de forma dirigida puede reportarnos, no solo una serie de valores intrínsecos, sino una manera de hacer que las clases de Historia dejen de ser tildadas de «aburridas», para pasar a ser *útiles*. Nos muestra, además, que el conocimiento anecdótico (de armas, fechas o batallas) no es relevante y que es muy fácil de olvidar. Mientras que el conocimiento de los valores de sensibilización y comprensión de las tragedias humanas es más duradero o, por lo menos, interpela al alumnado a escribir y reflexionar más activamente.

Para lograr que respondan de forma más eficaz al aprendizaje histórico, hay que hacer un esfuerzo mayor a la hora de dejar de lado el conocimiento cerrado o que prime lo memorístico (vinculado a l os exámenes), para intentar que este sea sugestivo para el alumnado y que acabe por apreciar

que este saber, que conforma parte de nuestra cultura europea, es una reflexión que se apoya en un interés personal, y no solo como *cultura tipo trivial*. El cine, desde luego, no sustituye a la Historia, la complementa de una manera activa y enriquecedora. A la vista está que mientras la primera encuesta, más seria e incisiva realizada, llevaba a que los alumnos la respondieran *obligados* de manera escueta, telegráfica y muy parca, el trabajo sobre un tema concreto, sensible y actual (donde se desvelan valores como el respeto, los derechos humanos y la interculturalidad), vinculado a ese pasado, les lleva a despertar su interés por el mismo, y a hacerlo de una manera más amplia, participativa, incluso, implicada.

Porque más que saber repetir un conocimiento, lo que se ha de buscar es un entendimiento social y comprensivo del mismo. Es otra manera de que la Historia no sea vista como *un peso muerto* que los alumnos deben llevar con suma resignación en sus mochilas, sino como *una pantalla*, nunca mejor dicho, en la que sienten y aprecian realidades y actitudes, despertando en ellos una inquietud efectiva por entender el mundo que les rodea (tanto pasado como presente).

Referencias bibliográficas

Ambrós, A., y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Grao.

Ávila Ruiz, R. M., Rivero Gracia, M. P., y Domínguez Sanz, P. L. (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Breu, R. (2014). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Grao.

Cabaleiro Pérez, A. (2013). Análisis y mejora de la práctica docente: La Segunda Guerra Mundial en 4º curso de ESO. Un estudio de caso. *Revista Clío*, 39. Disponible en: http://clio.rediris.es (fecha de consulta 19/12/2017).

Fernández Parada, A. R., y Fernández Paradas, M., (coords.). (2017). *Didáctica de las ciencias sociales ante la necesidad de nuevas narraciones en el siglo XXI: Digitalidad, nuevas tecnologías y competencias documentales*. Granada: Comares.

Gispert, E. (2008). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laerte.

Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Grao.

Liceras Ruíz, A., y Romero Sánchez, G. (dirs.). (2016). *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Pagès, J., y Santiesteban Fernández, A. (coords.) (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB y Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Rosenstone, R. A. (1997). *El pasado en imágenes*. Barcelona: Ariel.

Rosenstone, R. A. (2016). *La Historia en el cine*. Madrid: Rialp.

Vaccaro Sánchez, J., y Valero Martínez, T. (2011). *Nos vamos al cine. La película como medio educativo*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Weinberg, G. L. (2016). *La Segunda Guerra Mundial. Una historia esencial*. Barcelona: Crítica.

INVESTIGAR JUNTO A LA COMUNIDAD: EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE LA "OCUPACIÓN DE LA ARAUCANÍA"

Alexis Andrés Sanhueza Rodríguez
Alexis.sanhueza.03@gmail.com
Universidad Autónoma de Barcelona[1]

1. Introducción

Esta comunicación tiene por objetivo presentar un diseño participativo de un texto de estudio para una escuela unidocente, a partir del conocimiento oral de una comunidad mapunche. La finalidad del proceso buscó repensar el organizador temático en el currículum escolar chileno, que aborda la expoliación territorial mapuche a fines del siglo XIX y XX (Mineduc, 2013).

Los participantes de la investigación[2] forman parte de la comunidad mapunche[3] ubicada en el sector cordillerano de Trafún Chico, cercana a las ciudades de Liquiñe y Panguipulli, Región de los Ríos, Chile.[4] En la actualidad, los temas étnicos representan temas socialmente vivos o socialmente relevantes que, de vez en cuando, emergen y crispan el ambiente nacional generando reacciones histéricas (actitudes xenófobas, racistas o acusaciones de terrorismo) y presentan un gran desafío al profesorado (Falaize, 2010; Pagès y Santisteban, 2011).

Como indican diversas investigaciones en el área, el lugar que ocupan las minorías étnicas en el Programa de Estudio chileno y los Textos Escolares entregados gratuitamente por el Ministerio de Educación, es

[1] Este trabajo se hace con el apoyo realizado por CONICYT BCH/DOCTORADO 72180226

[2] Los participantes de esta investigación son: Mario Neihual (profesor), Manuel Reinahuel (Lonko), Baltazar Rainahuel (apoderado) y Francisco Reinahuel (sabio de la comunidad).

[3] La investigación se centró en una escuela donde residen comunidades mapuche —mapunche es la denominación cordillerana de este pueblo, que va desde Villarrica hasta Panguipulli—, específicamente en Trafún Chico, en la Región de Los Ríos en donde se desarrolló la investigación.

[4] Esta comunicación se basa en parte de los resultados de la investigación para obtener el grado de Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

residual y mantienen ciertos estigmas y prejuicios sociales comunes también en el ámbito internacional con otros colectivos (Pagès, Villalón y Zamorano, 2017; Villalón y Pagès, 2015). Esto implica que las características de la historia que se enseñanza en contextos mapuche y no mapuche, corresponde a un monólogo sobre aspectos económicos y militares. En el aula, por tanto, se desliza el peso ideológico de las historias nacionales en tanto su función social, desvinculando a los estudiantes de los procesos sociales que arrastran en la actualidad las comunidades indígenas (Fontana, 2016; Pagès, 2007).

Desde hace algunos años (2014-2015), se generaron una serie de trabajos de investigación que han desarrollado participativamente materiales y recursos didácticos que han contribuido a revalorizar contenidos escasamente tratados con importancia por la intervención de pruebas estandarizadas a nivel nacional (SIMCE). Esta colaboración ha permitido estrechar lazos con las comunidades, el profesorado y los alumnos (Carriaga, Cuevas y González, 2014; Sanhueza, 2015).

2. Caracterización de la escuela y su comunidad

Trafún es un territorio ubicado en la alta montaña de la Cordillera de los Andes. En aquel lugar, se emplazan dos comunidades ancestrales separadas por el río Reyehuico, las comunidades Vicente Rainahuel[5] y Juan Painepi.

Ambas comunidades han desarrollado una historia de encuentros y desencuentros con la sociedad chilena a lo largo del siglo XX. En esta línea, el periodista Aurelio Díaz en el Parlamento de Coz-Coz (1907), documentó algunas denuncias sobre el impacto negativo de la ocupación territorial en la localidad. En el documento, se exponen lanzamientos de indígenas que en esta zona comenzaron a través de compras fraudulentas: «a pesar que fueron dueños en Trafún desde tiempo inmemorial» (Díaz, 1907, p. 55). Denuncias que fueron descritas también en una serie de cartas escritas por el Padre Sigifredo de Frauenhäusl en 1905. A pesar de estas denuncias, en el Título de Merced entregado por la Comisión Radicadora (1913), se observan otros litigios judiciales con industrias madereras en 1970.

En la actualidad, siguiendo los antecedentes del Informe del Instituto de Derechos Humanos (2012), las comunidades se han visto afectadas

[5] Utilizo el apellido Rainahuel en relación al Título de Merced entregado por la Comisión Radicadora en 1913 en la zona de Panguipulli.

por problemas de instalación de proyectos hidroeléctricos y territoriales, que han levantado una fuerte reivindicación en el sector.

La investigación se desarrolló en el territorio de Trafún Chico, cuyo Lonko es Manuel Reinahuel y es donde se encuentra la Escuela Particular de Trafún Chico (Imagen 1). Dicha escuela se encuentra dirigida por su director y profesor Mario Neihual y atiende a los alumnos que provienen de las familias del sector.

Imagen 1. Mural al interior de la Escuela Particular Trafún Chico

3. La "Ocupación de la Araucanía" en el currículum chileno

Una de las tareas ineludibles de cada sociedad es formar ciudadanos íntegros que puedan desarrollar al máximo sus distintas habilidades, conocimientos y actitudes para participar activamente en la sociedad. En este contexto, la escuela, el currículum y el mundo del aula; se convierten en piezas fundamentales para constituir ciudadanos abiertos y comprometidos socialmente. Algunas actitudes y comportamientos que se deberían trabajar en el área serían: el respeto a la dignidad, la participación, etc. (Benejam, 1997).

Otras investigaciones han comprobado precisamente que el desarrollo de las competencias sociales y democráticas son importantes para generar cambios sociales a través de la participación crítica (Santisteban, 2012). No obstante, el curriculum como construcción social, está sometida a l as corrientes dominantes cuyo fin es posibilitar una determinada visión del pasado, de la sociedad y de sus lazos con el resto del mundo. (Pagés, 1994; Torres, 2017). En relación a esto, Apple (2008) expone que el curriculum en

las escuelas presenta y legitima los conocimientos de ciertos grupos sociales en desmedro de otros colectivos minoritarios.

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para la educación básica en el currículum chileno, tiene por objetivo central:

> Que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella son elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño. Ahí radica la base que permite a los alumnos comprender su cultura, apropiarse de ella y participar en su construcción (Mineduc, 2013, p. 1)

Asimismo, tiene como eje temático para el sexto año básico el siguiente objetivo:

> Describir cómo se conformó el territorio de Chile durante el siglo XIX, considerando colonizaciones europeas, la incorporación de la Isla de Pascua, la Ocupación de la Araucanía, la Guerra del Pacífico y diversos conflictos bélicos, entre otros factores (Mineduc, 2013, p. 14).

El objetivo, tal como se muestra anteriormente, mantiene una perspectiva chilena sobre el proceso de despojo sufrido en el siglo XIX y XX. De esta forma, lo que se enseña mantiene una visión historiográfica oficial en la cual priman las dimensiones políticas, económicas y ocultan el impacto humano sufrido por las comunidades y las consecuencias que se arrastran hasta nuestros días. Además, se ignora los conocimientos orales y mantiene el tutelaje académico sobre el conocimiento de las comunidades. En definitiva, se mantiene el rol histórico de la escuela y el profesorado en contexto mapuche, caracterizado por el intervencionismo y el centralismo (Quintriqueo, 2010).

La enseñanza de la historia no ha transitado un camino diferente. El primer manual de enseñanza de la historia de Chile, desarrollado por el abogado Vicente Lopez, encarna justamente la crítica que se mantiene hasta nuestros días sobre la lucha que mantienen sociedades colonizadas por desentrañar su historia y desmarcarla de tradiciones o mitos (Lopez, 1845, p. 19).

Pinto (2003) al revisar una serie de manuales de enseñanza de la historia de Chile extrae algunas conclusiones a considerar. Primero, el escaso impacto que han tenido otras investigaciones que se han esforzado en reconstruir el pasado desde y con el mapuche en la educación básica y media. Además, la

extensa influencia de textos escolares que describen con convicción que el indio desapareció de Chile y la "cuestión mapuche" es artificial.

El sistema escolar y específicamente el currículum en el área de la historia, donde se tratan estos temas, ha reubicado y redefinido el mundo y la posición de los pueblos indígenas en consideración a la teoría del conocimiento predominante. En consecuencia, los conocimientos orales de las sociedades fueron archivados, clasificados e ignorados para formar parte del proceso de enseñanza oficial: «este proceso incluía tener que aprender nombres nuevos para definir nuestras propias tierras. Otros símbolos de nuestra lealtad al imperio, como la bandera, también eran parte integral del currículo» (Tuhiwai, 2016, p. 61).

En definitiva, desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales: ¿Es posible integrar prácticas cognoscitivas de sociedades que han sido abiertamente cuestionados como objeto de enseñanza en la didáctica de la historia? ¿Qué pistas se le puede ofrecer al profesorado para que integre conocimientos socialmente desvalidos en el currículum de historia para su enseñanza? ¿Es posible integrar a comunidades subyugadas para tener acceso a conocimientos alternativos y, a partir de allí, innovar en la enseñanza?

4. Etapas del diseño del texto de estudio

Fases del estudio de caso	Procedimientos
1º	Recuperación de la memoria social
2º	Sistematización de la memoria social
3º	Diseño del texto de estudio

Tabla 1. Etapas del diseño del texto de estudio

El diseño del texto de estudio se realizó a través de una serie de etapas enfocadas a través del estudio de caso (Simons, 2012; Stake, 2013). Para esta investigación, se consideraron tres fases para el diseño del texto de estudio participativo (Tabla 1). En una primera etapa de trabajo de campo (septiembre de 2014 a septiembre del 2015), se recuperó la memoria social de la comunidad mapunche para identificar desde su perspectiva, cuáles son los procesos ocultos en la localidad y como afecta esta problemática en la actualidad. Con este objetivo, se

llevaron a cabo entrevistas narrativas a las familias, a los participantes y los sabios de la comunidad (Flick, 2012).

En la etapa de sistematización de la memoria social, se realizó un análisis de contenido en el cual se trató de ir definiendo y refinando las categorías desde una lógica inductiva (Gibbs, 2012). Este proceso de agrupación y reagrupación se realizó para identificar patrones, regularidades y principios, pero también, vacíos e incongruencias (Tabla 2).

Técnica	**Categorías**
Entrevista narrativa	Conformación de Trafún Chico
	Abarcamiento territorial
	Malon y Awkan
	Consecuencias del despojo
	Reivindicaciones actuales

Tabla 2. Principales categorías resultantes en el proceso de sistematización

Finalmente, la información recopilada se utilizó para la creación de un texto de estudio que tomó como referencia la memoria social para enseñar de forma situada y contextualiza la historia de la comunidad. Este último esfuerzo se realizó a través de distintas conversaciones grupales con miembros de la comunidad y otras visitas en terrero mapunche junto a las autoridades de la localidad, que dieron significado y sentido a las actividades, contenido e imágenes. (Imágenes 2, 3 y 4).

5. Conclusiones

Desarrollar una enseñanza de la historia desde una perspectiva hegemónica ayuda a instalar dispositivos nacionalistas en niños y niñas, en espacios mapuches y no mapuches.

Estas prácticas en la enseñanza de la historia, revelan las luchas culturales recientes por las representaciones del pasado y las construcciones colectivas del futuro, obligando a la revisión profunda de las memorias locales para transformar la enseñanza de la historia escolar (Carretero, Rosa y González, 2006).

Imagen 2. Portada del texto de estudio

Imagen 3. Ejemplo de actividad

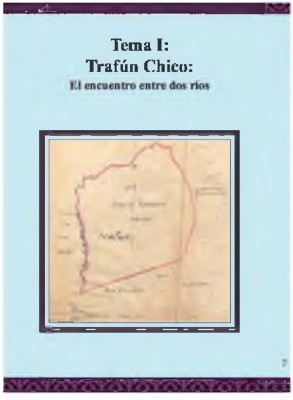


Imagen 4. Primer tema a trabajar

Es necesario relevar a un lugar importante la tarea de recuperar del olvido las memorias de los pueblos subyugados, para tender puentes de entendimiento entre sociedades hegemónicas y aquellos espacios conceptualizados como "coloniales", para generar un currículum del área de ciencias sociales que reproduzcan la justicia social, pero también instalando la idea de que no existe justicia social sin justicia cognitiva. Esto implica que existe un conocimiento fronterizo en la sociedad mapunche y, que este, puede ser relevado y enseñado como conocimiento escolar para las ciencias sociales y la historia, en respuesta a las historias locales inventadas por los diseños globales o historias nacionales (Mignolo, 2013). En la práctica, esto significa que el profesorado puede observar críticamente ciertos temas en el currículum escolar y, junto a comunidades o colectivos minoritarios, innovar en la enseñanza tomando como referencia un conocimiento alternativo que desmonte relatos sobre otros (Santos, 2013; 2017).

El proceso de diseño del texto escolar permitió remover junto a la comunidad las memorias y conocimientos ancestrales para desinstalar los mecanismos dominantes e instalar, a través de la enseñanza de la historia, la perspectiva mapuche del conflicto. Su adecuación al contexto permitió también vincular en el texto de estudio las problemáticas actuales que enfrentan sus familias a través de actividades y contenidos. Asimismo, de acuerdo a los alcances y límites de la investigación, permitió trabajar en conjunto con la comunidad conociendo sus memorias, pero también sus necesidades sociales y demandas actuales que, en su complejidad, son producto del intervencionismo chileno. Pero fundamentalmente a través de las conversaciones mantenidas con los participantes, las familias y los sabios, se releva un conocimiento que ayuda a comprender como la invasión y la usurpación territorial implicó pérdidas materiales, territoriales y humanas en Trafún Chico. En efecto, trabajar desde esta perspectiva epistemológica y metodológica ayuda a replantear desde el *kimiin*[6] mapunche, conceptos y procesos que no están insertos en la enseñanza normada por el MINEDUC o el texto distribuido a nivel nacional para el sexto año de educación básica. De esta forma, dirigir la investigación en busca de un conocimiento "otro", significó validar las prácticas cognitivas del pueblo mapunche y hacer emerger memorias y lugares de la memoria

[6] En este trabajo se traduce esta palabra en el sentido de conocimiento, cultura, tradiciones y cosmovisión que se conserva por los sabios.

como el *Awkan*[7] y el *Weichahue*.[8] La revisión de estos conceptos como *malon, awkan o weichahue*, en la historia escolar, puede permitir actualizaciones disciplinares y didácticas que pueden alentar a otras investigaciones.

Por último, incluir a la comunidad en el diseño, permitió sistematizar la creación de un texto que recogió sus intereses y vicisitudes, contribuyendo a la generación de conocimiento significativo y situado para que los alumnos aprendan la historia de su localidad desde las voces de sus *kimches*[9].

Referencias bibliográficas

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. España: Akal.

Carretero, M., Rosa, A., y González, M. (coords.). (2006). *Enseñanza de la historia y la memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Carriaga, M., Cuevas L., y González, M. (2014). *Memorias de despojo en Panguipulli: construcción de una unidad didáctica participativa con la comunidad educativa en torno a la temática de la "Ocupación de la Araucanía"*. Tesis de Licenciatura en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción: Concepción.

Díaz, A. (1907). *Parlamento de Coz-Coz. Breve relación del Parlamento Mapuche de Coz Coz 18 de enero de 1907*. Valdivia: Serindígena

Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En M. Rosa Avila, P. Rivero, y P. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias* sociales (pp. 187-205). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Fontana, J. (2016). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Austral.

Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

[7] El *Awkan* corresponde a un evento bélico, es decir, a la lucha armada situada en un lugar específico para resistir, expulsar.

[8] El *Weichahue* o lugar del enfrentamiento, consiste en una pampa en donde los mapunches esperaban el enfrentamiento armado. Además, se utilizaba para entrenamiento de tácticas militares y para la distracción de los guerreros.

[9] Sabios portadores del conocimiento social y cultural.

Instituto Nacional de Derechos Humanos (2012). I*nforme Misión de observación a Trafún comuna de Panguipulli*. Handle: http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/34

Lopez, V. (1845). *Manual de la istoria de Chile. Libro adoptado por la universidad para la enseñanza en las escuelas de la republica*. Valparaiso: Imprenta del Mercurio. Disponible en: http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000068782&page=1 (fecha de consulta: 06/01/2018).

MINEDUC (2013). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio para Sexto Año Básico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Mignolo, W. (2013). *Historias locales diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal

Pagès, J. Villalón, G., y Zamorano, A. (2017). Enseñanza de la historia y diversidad étnica: los casos chileno y español. En *Educacao & Realidade*, 42, 161-182.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). Les qüestions socialment rellevants a l' ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En J. Pagès, y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 77-92). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona

Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de enseñanza del pasado. En R. Ávila, R. López, y E. Fernández (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: AUPDCS.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. En *Signos teoría y práctica de la educación, 13*, 38-51.

Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche: de la inclusión a la exclusión*. Santiago: Biblioteca Nacional de Chile.

Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago: Ocho libros editores.

Sanhueza, A. (2015). *Despojo territorial en la comunidad mapunche Trafún Chico: didáctica de la memoria social en torno al tema "Ocupación de la Araucanía"*. Tesis de Magíster. Universidad Católica de la Santísima Concepción: Concepción.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N.

Alba, F. Garcia, y A. Santisteban (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 277-286), Sevilla: Díada.

Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio.* Madrid: Ediciones Morata

Santos, B. (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Santiago: LOM/Trilce.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica.* Madrid: Morata.

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin, y Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa (volumen III): Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197), Barcelona: Gedisa.

Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas.* Madrid: Morata

Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas.* Santiago: LOM.

Villalón, G., y Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile. En *Diálogos Andinos*, 47, 27-36.

MUCHO MÁS QUE PLANTAS Y ANIMALES. PROYECTOS DE CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Claudia Gesto Liñares
claudia.gesto@rai.usc.es

Xosé Armas Castro
xose.armas@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela[1]

1. Introducción

En las últimas décadas, los currículos y las estrategias educativas de la educación infantil han experimentado avances importantes en la mayor parte de los países de nuestro entorno en los que está emergiendo un amplio consenso en torno a ideas como la integración del conocimiento, el aprendizaje creativo y lúdico, el trabajo por proyectos, la organización innovadora de los espacios y los tiempos, y la colaboración entre la escuela y las familias (Cuenca, 2008; Urban, 2009; Mindes, 2005).

En España, las políticas curriculares y las prácticas cotidianas en las aulas de educación infantil acabaron dando prioridad a los aprendizajes lingüísticos, matemáticos (también científicos) y expresivos frente a los relacionados con el mundo social y cultural. Esta tendencia es el resultado de una lectura demasiado rígida de las aportaciones de la psicología cognitiva sobre el desarrollo durante la infancia y las dificultades que acarrean los contenidos espaciales, temporales y sociales a los niños en la etapa de educación infantil. Esta idea de sentido común fue revisada por destacados autores (Calvani, 1988; Egan, 1991; Cooper, 2002, Wood & Holden, 2007) para quienes las

[1] Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i del MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciada con fondos FEDER de la UE.

ciencias sociales ofrecen una variada gama de temáticas relevantes susceptibles de promover la integración de aprendizajes relacionados con la lectura, la escritura, las matemáticas, la ciencia o las artes, al mismo tiempo que favorecen en los niños la construcción de la identidad, el conocimiento de los otros y del mundo en la etapa de educación infantil.

Esta comunicación resume un trabajo de investigación documental que se llevó a cabo durante el curso 2016-17 consistente en la búsqueda y análisis de proyectos desarrollados en aulas de educación infantil que tuviesen como temática central los saberes socioculturales, históricos, geográficos y artísticos; su finalidad es determinar la presencia de este tipo de propuestas en los centros escolares, así como esclarecer la forma en la que el método de proyectos puede favorecer la adquisición de contenidos geográficos, históricos y sociales.

2. Las ciencias sociales en educación infantil

Desde que nacen, los niños y niñas entran en contacto con el mundo que los rodea; continuamente, observan su alrededor y tratan de dar sentido a los fenómenos sociales y naturales; progresivamente, van estableciendo relaciones con la familia, la escuela y la comunidad; finalmente, es posible que acaben percibiéndose ellos mismos como ciudadanos. Respecto de este proceso complejo, las ciencias sociales pueden hacer una contribución importante a la educación de la primera infancia.

En España, el actual currículo de Educación Infantil, estructura el segundo ciclo en tres áreas: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno, y Lenguajes, comunicación y representación. Las ciencias sociales mantienen relaciones estrechas con las tres áreas ya que a través de diferentes temáticas geográficas, históricas y sociales pueden realizarse contribuciones decisivas a la construcción de la identidad personal y social de los niños, al conocimiento del entorno a nivel local, regional o global, y, a través de las producciones orales, escritas o gráficas de los estudiantes, a desarrollar diferentes formas de expresión y comunicación (Miralles y Rivero, 2012; Brillante & Mankiw, 2015; Armas e Iglesias, 2017).

El trabajo por rincones, las tareas cotidianas en el aula de infantil o los proyectos globalizados ofrecen enormes posibilidades para el desarrollo de temáticas relacionadas con las ciencias sociales (Carpe y Miralles, 2014). De modo particular, el diseño y desarrollo de proyectos articulados a través de temáticas de contenido geográfico local o global, de contenidos históricos como la historia personal o local o la vida en diferentes períodos históricos,

así como sobre grandes temas sociales (la vivienda, la alimentación, las profesiones, el mercado, el gobierno o la escuela) son experiencias que se están mostrando útiles para el desarrollo de las competencias espaciales, temporales y sociales de los estudiantes de educación infantil.

3. Metodología

Este trabajo, inspirado en la metodología cualitativa, pretende esclarecer la presencia que tienen en la educación infantil los proyectos centrados en los saberes geográficos, históricos y socioculturales. Para ello se realizó una búsqueda sistemática de proyectos de estas características a través de la revisión de tres publicaciones periódicas que difunden habitualmente experiencias educativas de la etapa: *Aula de infantil*, *Innovación y Experiencias Educativas* y *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. Al mismo tiempo, también se hicieron búsquedas en las bases de datos Dialnet y Google Académico partiendo de oraciones como: "Proyectos de ciencias sociales y educación infantil", "Proyectos de historia y educación infantil", "Proyectos de geografía y educación infantil", "Proyectos artísticos y educación infantil".

La búsqueda dio como resultado la selección de 30 proyectos para un periodo temporal comprendido entre el año 2000 y el 2016. Para este trabajo, hemos utilizado una idea de los proyectos como la que propone Perrenoud (2000): es una empresa colectiva dirigida por el grupo curso, que se orienta a una producción concreta en un sentido amplio, induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden implicarse y jugar un rol activo, suscita el aprendizaje de saberes y procedimientos como decidir, planificar, coordinar, y favorece aprendizajes identificables de los currículos de una o varias disciplinas.

Los proyectos fueron estudiados siguiendo la metodología de análisis documental (Flick, 2004), para lo que fueron clasificados en función de sus características según una serie de categorías construidas expresamente a partir de los datos, del modo en el que procede la *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada en Datos (Strauss y Corbin, 1994). Una vez localizados los proyectos, se procedió a su revisión pormenorizada, utilizando un modelo de ficha de registro de datos, para realizar posteriormente un análisis descriptivo e interpretativo.

4. Análisis de los datos

La revista *Aula de infantil*, tras la revisión de los índices de los 90 números publicados entre mayo del 2000 y mayo del 2017, aportó 13 proyectos. En *Innovación y Experiencias Educativas* se revisaron los 45 números publicados entre diciembre del 2007 y agosto del 2011[2], obteniendo 2 proyectos. La *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, ofreció 4 proyectos en los 14 números publicados entre 2012 y 2016. Por su parte, la búsqueda en Google Académico y Dialnet aportó un total de 11 proyectos. Los 30 proyectos recogidos aparecen ordenados en la Tabla 1, en función del medio en el que fueron localizados.

Procedencia	Número
Aula de Infantil	13
Google Académico	11
Revista Latinoamericana de Educación Infantil	4
Innovación y Experiencias Educativas	2
Total	30

Tabla 1. Proyectos seleccionados con indicación de la fuente de procedencia

La distribución de los proyectos según los años de realización o publicación, permite apreciar una concentración de los mismos entre 2008 y 2015. Pese a que se trata de una muestra reducida, los datos parecen indicar que fue a partir de mediados de la primera década del 2000 cuando los proyectos de estas características comenzaron a tener difusión en las aulas de educación infantil en España.

Año	Número
2016	1
2015	5
2014	3
2012	2
2011	3
2010	4
2009	2
2008	4

[2] En el momento en el que se llevó a cabo el trabajo, la publicación periódica *Innovación y Experiencias Educativas* estaba disponible en una antigua página web en la que los últimos artículos databan del 2011. La web actual, ofrece 19 números más, siendo el último del 2016.

2007	2
2006	1
2002	2
2001	1

Tabla 2. Proyectos ordenados por año de realización/publicación

4.1. Ámbitos temáticos

Los proyectos fueron clasificados en función de los contenidos que abordan en las categorías que hemos creado para agrupar a los que reunían características semejantes, si bien un mismo proyecto puede vincularse a más de un ámbito temático, dado que en la educación infantil prevalece el aprendizaje globalizado. En la Tabla 3 se agrupan los proyectos en función de su temática principal.

Temática	Número
Historia y aprendizajes temporales	7
Conocimiento del entorno y la naturaleza	6
Geografía y aprendizajes espaciales	5
Cultura y diversidad	5
Arte y educación artística	4
Vida cotidiana y sociedad	3
Total	30

Tabla 3. Proyectos organizados según grandes ámbitos temáticos

Bajo la categoría Historia y aprendizajes temporales, se recogieron proyectos con títulos tan sugerentes como: *¿Excavar un yacimiento arqueológico simulado con niños de 3 a 5 años?, La línea del tiempo,* o *El rincón de los tiempos: un palacio en el aula de educación infantil.* Estas experiencias, desvelan que el desarrollo de nociones temporales e históricas puede tratarse desde la educación infantil, una idea contraria a la que fue hegemónica durante demasiado tiempo en el pensamiento pedagógico y la práctica educativa.

Trabajar sobre el entorno en educación infantil, favorece la adquisición de objetivos importantes para esta etapa y propicia la vivencia de experiencias enriquecedoras. Dentro de este epígrafe se agruparon proyectos que ayudan al desarrollo de una imagen del medio ajustada a la realidad, facilitado en los niños el desarrollo de las herramientas para participar de su

entorno. En esta categoría pueden encontrarse títulos como: *Un paseo por mi pueblo* o *Proyecto educativo. Conociendo nuestro barrio.*

El ámbito Geografía y aprendizajes espaciales agrupó títulos como: *Egipto en mi aula: Didáctica de la geografía para educación infantil, Piscadas,* o *¿Dónde está Paula?* En estas propuestas se muestra como a través de una metodología adecuada, puede estimularse en el alumnado la adquisición de los conocimientos necesarios para comenzar a interpretar y representar el espacio.

La sociedad cambiante y globalizada en la que estamos inmersos, hace necesaria una escuela abierta que atienda a diferentes formas de aproximarse e interpretar la realidad. En el epígrafe Cultura y diversidad, y a través de títulos como: *¡Viva la diferencia! Un Proyecto de educación intercultural en la escuela infantil* o *Un millón de pasos;* se atiende a la valoración de la propia y otras culturas y se incentiva el interés por la riqueza cultural, para que los niños aprendan a valorar la diversidad (evitando situaciones de discriminación, menosprecio e intolerancia) y a apreciar y conservar el patrimonio.

En la categoría Arte y educación artística se recogieron distintos proyectos, en los que se evidencia la oportunidad que ofrece la educación infantil, para estimular la imaginación y creatividad del alumnado. En propuestas como *Experiencia en colaboración escuela-universidad. Proyecto Miró* o *Los pintores de cuadros*, se realizan aproximaciones a diferentes artistas, motivando el interés por el arte e invitando a la exploración y descubrimiento de las propias capacidades creativas

Finalmente, Vida cotidiana y sociedad, hace referencia a la adquisición de normas, derechos o deberes que facilitan y orientan la participación en la comunidad. Bajo títulos tan dispares como *Los peques hacemos televisión y radio* o *El proyecto Ciudad Arco Iris: Jugar para aprender, aprender para jugar*; se agrupan experiencias que proporcionan una base importante para la comprensión de situaciones de la vida cotidiana.

4.2. Aspectos descriptivos

Los centros en los que se desarrollaron las propuestas son mayoritariamente CEIP o Escuelas Infantiles, siendo Cataluña la comunidad autónoma que presenta un mayor dinamismo innovador, con 8 de los 30 proyectos recogidos. Esto puede deberse a que *Aula de infantil* pertenece a una editorial catalana, además de la larga tradición del movimiento de renovación pedagógica "Rosa Sensat". En nuestra muestra algunos centros parecen ofrecer un mayor dinamismo, como la Escuela El Vallparadís en

Barcelona o el CEIP Virgen de Belén en Málaga y, en Galicia, la Escuela de Educación Infantil Milladoiro (Ames, A Coruña).

Los objetivos recogidos en el análisis de los 30 proyectos suman un total de 98, pero sólo en 14 proyectos aparecen descritos de forma explícita. En las 16 propuestas restantes, aunque no se formulaban objetivos explícitos, a efectos de la clasificación se han extraído entre 2 y 4 a partir del sentido de las actividades desarrolladas. Los objetivos aparecen clasificados en la Tabla 4 en función de su intención educativa.

Objetivos	Número
Desarrollo de competencias y habilidades	40
Adquisición de contenidos	17
Atención a los intereses, emociones y afectos	16
Desarrollo del lenguaje	15
Promoción de normas y valores éticos	10
Total	98

Tabla 4. Objetivos clasificados segundo su intención educativa

La metodología solo se trata de manera explícita en 16 de las propuestas, mientras que en las otras 14 puede deducirse de su lectura de forma más o menos precisa. Cabe destacar que, sólo en 7 de las propuestas se hace una referencia explícita a la metodología de trabajo por proyectos, aportando una breve referencia a sus características, y solo en una de ellas se incluye un tratamiento más detallado.

En lo que respecta a los diferentes tipos de actividades llevadas a cabo durante el desarrollo de los proyectos, cuentan con mayor presencia las referidas a la puesta en común de conocimientos (asamblea), la expresión artística, las salidas escolares y la producción de diversos materiales. Finalmente, todos los proyectos incluyen diferentes formas de cierre y celebración, como exposiciones, fiestas o la comunicación a las familias y a la comunidad.

En la valoración que realizan los autores de los proyectos se detecta un optimismo generalizado. Insisten en los aspectos más positivos del método, como la motivación e interés del alumnado, el aprendizaje significativo, el respeto a la diversidad de ritmos, la integración de contenidos de diferentes áreas del currículo de educación infantil o la colaboración con las familias y la comunidad. Cabe destacar que tan solo dos de las propuestas (*Trabajar por proyectos en el aula. Las abejas y la miel* y *Las distintas formas de vida*) cuentan con un apartado específico dedicado la evaluación.

5. Conclusiones

En los últimos años el trabajo por proyectos está adquiriendo una mayor presencia en las aulas de educación infantil en España, originando propuestas enriquecedoras que cuentan en algunos casos, con la colaboración de las universidades, museos y otras instituciones de la localidad, o que se ven potenciadas por los recursos que ofertan otros servidos educativos externos a la escuela. Se trata de una metodología capaz de adaptarse a las necesidades del alumnado, permitiendo integrar con facilidad los contenidos recogidos en el currículo de educación infantil y trabajar de manera satisfactoria sobre temáticas que tradicionalmente se consideraban complejas o inalcanzables para los niños de estas edades como aquellas de índole social, cultural, histórica, geográfica o artística.

El análisis de las propuestas seleccionadas desvela que los objetivos con mayor presencia son los orientados al desarrollo de competencias y habilidades, proporcionado un conocimiento funcional y aplicable tanto para la vida diaria como de cara a futuros aprendizajes; sin embargo, es necesario constatar que el número de proyectos con interés para este trabajo es muy bajo en relación a todo el material consultado durante el proceso de búsqueda. No todo lo que se ofrece son proyectos tal como se entienden en este trabajo (Perrenoud, 2000). Además, esta indagación pone de manifiesto que los proyectos centrados en contenidos vinculados a las ciencias sociales necesitan de mayor presencia y difusión en las aulas de educación infantil.

Los proyectos se desarrollan ligados al contexto y a las circunstancias particulares, promoviendo el aprovechamiento de los recursos disponibles en el medio e i ncentivando la colaboración del alumnado, las familias y otras personas e instituciones del entorno. Esto supone una apertura sumamente enriquecedora para los niños a la hora de conocer e interpretar el mundo que les rodea. No obstante, buena parte de los proyectos localizados y seleccionados adolece de ciertas deficiencias en su diseño y desarrollo. Solo una parte reducida de los mismos cuenta con una formulación coherente y adecuada de los objetivos, un proceso guiado por las propias dinámicas del aula y unas actividades que resulten realmente expresivas del proceso de investigación e i ndagación, siendo más frecuente presentar aspectos como la producción de diversos materiales, el contacto con las familias y el entorno y la realización de actividades de cierre.

6. Selección de proyectos

Se presentan a continuación los datos de identificación y localización de doce proyectos que ofrecen una descripción y valoración más detalladas.

Autor/es: Bardavio. A. y Mañé. S. **Título**: ¿Excavar un yacimiento arqueológico simulado con niños de 3 a 5 años? **Localización**: *Aula de Infantil*. 82. 19-22. septiembre 2015
Autor/es: Carrillo. A. **Título**: Proyecto educativo: Conociendo nuestro barrio **Localización**: *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 4(1). 317-344. marzo 2015
Autor/es: Madrid. D.; Mayorga. M. J. y Pascual. R. **Título**: Experiencia en colaboración escuela-universidad. Proyecto Miró **Localización**: *Aula de Infantil*. 78. 27-29. noviembre 2014
Autor/es: Amor. A. y García. M. T. **Título:** Trabajar por proyectos en el aula. Las abejas y la miel **Localización**: *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 1(1). 127-154. septiembre 2012
Autor/es: Sánchez. E.; García. C.; Peláez. M. S. **Título**: Los peques hacemos televisión y radio **Localización**: *Aula de Infantil*. 62. 32-36. septiembre 2011
Autor/es: Rodríguez. M. F. **Título**: Un paseo por mi pueblo **Localización**: *Revista de la Educación en Extremadura*. 4. 153-160. 2010
Autor/es: Bestard. B. y Cuenca. P. **Título**: Pisadas **Localización**: *Aula de Infantil*. 54. 33-36. marzo-abril 2010
Autor/es: Feixes. D. **Título**: Cuando hacemos visible el tiempo **Localización**: *Aula de Infantil*. 41. 24-27. enero 2008
Autor/es: Pérez. E.; Baeza. M. C. y Miralles. P. **Título**: El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil **Localización**: *Revista Iberoamericana de Educación*. 48. diciembre 2008
Autor/es: Feixes. D. **Título**: ¿Dónde está Paula? **Localización**: *Aula de Infantil*. 41. 14-17. marzo de 2008
Autor/es: Molas. E. y López. M. **Título**: Los pintores de Cuadros **Localización**: *Aula de Infantil*. 42. marzo de 2008
Autor/es: Bosch. I. y Arnaiz. V. **Título**: La línea del tiempo **Localización**: *Aula de infantil*. 37. 16-18. mayo-junio 2007

Autor/es: Gómez. T. M. **Título**: ¡Viva la diferencia! Un proyecto de educación intercultural en la escuela infantil **Localización**: *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 71, 19-22, 2002

Tabla 5. Selección de proyectos de ciencias sociales

Referencias bibliográficas

Armas, X., e Iglesias, M. J. (2017). Ciencias sociais na educación infantil. Recoñecerse, explorar o mundo, practicar a cidadanía. *Revista Galega de Educación*, 69, 16-19.

Brillante, P., y Mnakiw, S. (2015). A Sense of Place: Human Geography in the Early Childhood Classroom. *Young Children*, *70*(3), 2-9.

Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.

Carpe, A., y Miralles, P. (2014). La organización espacial, temporal y de tareas cotidianas para la enseñanza de las ciencias sociales en educación infantil. En P. Miralles, y T. Izquierdo (eds.), *Propuestas de innovación en educación infantil* (pp. 17-30). Murcia: Universidad de Murcia.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación infantil. En R. M. Ávila, C. Alcaraz, y M. C. Díez (eds.), *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289-311). Jaén: Universidad de Jaén/AUPDCS.

Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil*. Madrid: Morata.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Mindes, G. (2005). Social Studies in Today's Early Childhood Curricula. *Young Children*, *60*(5), 12-19.

Miralles, P., y Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, *15*(1), 81-90.

Perrenoud, Ph. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? *Revista de Technología Educativa*, *XIV*(3), 311-332.

Strauss, A., e Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of qualitative research*, 17, 273-85.

Urban, M. (2009). *Early Childhood Education in Europe. Achievements, Challenges and Possibilities*. Brussels: Education International.

Wood, L. y Holden, C. (2007). *Ensenyar Història als mes petits* [edición inglesa, 1995]. Manresa: Zenobita.

PRESENCIA DE LOS CONCEPTOS SOCIALES EN LAS BASES CURRICULARES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Marta Castañeda Meneses
marta.castaneda@upla.cl
Universidad de Playa Ancha

Gabriela Vásquez Leyton
gabriela.vasquez@pucv.cl
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Elizabeth Montanares Varas
emontanares@uct.cl
Universidad Católica de Temuco

1. Introducción

El reconocimiento de los conceptos sociales como parte del curriculum asociado a una revisión cíclica de los contenidos escolares, se orienta a una formación que prioriza la comprensión significativa de los procesos sociales, a partir de una progresión de estos. Los conceptos sociales permiten una lectura transversal que sobrepasa a aquella centrada en los procesos históricos o en una visión cronológica. Esta perspectiva de la enseñanza de los conceptos sociales puede ser asociada a un enfoque del curriculum en espiral orientada a una comprensión creciente de los mismos. El curriculum en espiral implica «una forma cíclica y profundidad creciente que se van determinando en torno a bloques de contenido» (Estebaranz, 1999, p. 286) lo que implica reconocer que «la capacidad de entender conceptos históricos avanza junto con el desarrollo del pensamiento conceptual más general» (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro, 2013, p. 14).

Los conceptos sociales caracterizados por Pozo (1992, 2003) como principalmente disciplinares, asociados a los contenidos curriculares, con una estructura que posee límites difusos y no excluyentes, permiten la reducción de la complejidad del entorno y la identificación de objetos y clases de hechos. Entenderlos más allá de la memorización es un desafío permanente para el profesorado, particularmente en la infancia, en palabras de Pluckrose (1996, p. 30) «para que un niño pequeño estudie historia, no

basta con simplemente brindarle un conjunto de fechas, acontecimientos y relatos curiosos del pasado».

La revisión del curriculum del área para Educación Básica (Decreto 439/2012) se organiza en torno a habilidades, ejes disciplinares y actitudes necesarias para «comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y para enfrentar los desafíos del mundo globalizado». La forma como se concretizan estas propuestas, responde a una lógica principalmente disciplinar, de allí que surja como interrogante qué rol compete a l os conceptos sociales en los procesos formativos.

El objetivo de la indagación es identificar la presencia de los conceptos sociales claves en el curriculum de educación básica chileno. Acorde a la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (2014), responde al criterio de utilidad metodológica, ya que permite operacionalizar la propuesta, reconociendo los conceptos sociales presentes en el curriculum.

2. Referencias Teóricas

2.1. Los Conceptos Sociales

En las investigaciones sobre los conceptos sociales es posible encontrar estudios centrados en cómo se aprenden, destacando Vygotzky (1979) Ausubel, Novak y Hanesian (1987) y Pozo (1992, 2003), y otros que se centran en cómo se enseñan o cómo deberían ser enseñados, como en Taba (1971) y Bruner (2000). La investigación sobre el conocimiento histórico de Carretero, Castorina, Sartí, Van Alphen y Barreiro (2013, p. 14) ratifica que estos se orientan a configurar «una red conceptual cada vez más compleja en la que los diferentes elementos están interconectados y se definen dinámicamente por su relación con otros aspectos de esa realidad» rescatándose la importancia de la construcción de redes de conocimiento como elemento distintivo.

Desde la perspectiva de la enseñanza, Benejam (1997) reconoce la necesidad de contar con conceptos claves que cumplan el rol de unificadores del conocimiento social, donde, los conceptos sociales son una respuesta frente a la diversidad de las disciplinas que componen las ciencias sociales, cada una de ellas poseedora de un campo semántico propio y una metodología específica. Para Tribó (1999, p. 74) esta búsqueda de organizadores del conocimiento que implican la selección de conceptos sociales claves, se

fundamenta en que éstos han de «ayudar al conocimiento escolar a asumir su función educativa: la comprensión de la sociedad actual y de sus problemas». Para Batlori y Casas (2000, p. 16) un concepto social clave es «un concepto organizador, con una gran capacidad explicativa que interesa a diversas ciencias sociales y que puede resultar especialmente útil porque justifica las inclusiones y exclusiones inevitables en toda selección de conocimientos curriculares».

Para este estudio los conceptos sociales claves se entienden como: conocimientos desarrollados por las ciencias sociales y seleccionados como contenidos para su enseñanza y aprendizaje en la realidad escolar. Permiten establecer diferencias identitarias básicas, aunque no excluyentes, entre la enseñanza de las ciencias sociales y otras áreas del conocimiento. Involucran tanto conceptos generales como subordinados, que representan redes temáticas y/o conceptuales de complejidad creciente, que contribuyen a la comprensión de la sociedad. Como características fundamentales se reconocen la dificultad y abstracción que comporta su definición; así como la relatividad de sus significados en relación con el espacio, el tiempo o las situaciones sociales.

2.2. Propuesta de conceptos sociales claves

Este trabajo considera la propuesta de Castañeda (2016), su elaboración supuso consultar expertos disciplinares, didactas de las ciencias sociales y profesores destacados del sistema escolar. El análisis y las posteriores validaciones realizadas se concretan en cinco conceptos sociales claves, Tiempo, Espacio, Convivencia, Identidad y Cambio, entendiendo que éstos poseen capacidad inclusora y que no se limitan a la mera definición.

Tiempo: Alude, principalmente, a la diversidad de manifestaciones para la comprensión del transcurso del tiempo asociado al devenir de la Historia. Para este concepto clave se reconocen como subordinados aquellos que contribuyen a la comprensión del mismo como tiempo histórico, hecho histórico o p roceso histórico. Es considerado eje de los procesos de enseñanza del pensamiento social.

Espacio: Este concepto refleja la relación de interdependencia permanente existente entre el sujeto con su entorno. Como conceptos asociados, aparecen territorio, barrio, comunidad y país. Al igual que en el caso anterior la comprensión de espacio se reconoce como eje de los procesos de enseñanza.

Convivencia: Se asocia a la formación para la vida en sociedad, entendida como espacio de concreción democrática. Los conceptos se expresan como valores y/o actitudes que permiten y que orientan la actuación de la persona en interrelación con otros, estos son, respeto, responsabilidad, solidaridad, libertad, y reciprocidad.

Identidad: Este concepto clave aparece equidistante de conceptos asociados como pertenencia y globalización, se busca conocer quiénes somos en un mundo global. Reconocida como una necesidad que debiese ser considerada en la formación de las nuevas generaciones. La construcción de esa identidad puede, plantearse de manera progresiva, así surgen conceptos como persona, familia, comunidad, inclusión y globalización.

Cambio: Como concepto social clave se reconoce como una constante en la vida del hombre y por extensión a la sociedad. Como reflejo de la complejidad de los fenómenos sociales y del desarrollo de la sociedad, el cambio se reconoce como una constante. Constante que se evidencia en conceptos asociados como crisis, conflicto y revolución, los que son a su vez producto y origen del cambio.

2.3. El curriculum y los programas de estudio

El programa de estudio está construido en torno a énfasis particulares: Conciencia del entorno. Formación del pensamiento histórico. Valoración y aplicación de los métodos de las ciencias sociales. Visión panorámica de la historia de Chile. Formación del pensamiento geográfico. Desarrollo de competencias ciudadanas. Respeto y valoración de la diversidad humana. Considera habilidades como: Pensamiento temporal y espacial, análisis y trabajo con fuentes, pensamiento crítico y comunicación, las que se definen como «herramientas cognitivas, necesarias para comprender los contenidos estudiados y para adquirir conocimientos en otras áreas» (Mineduc, 2013, p. 182).

En términos curriculares, los objetivos de aprendizaje se presentan en tres ejes disciplinares: Historia, Geografía y Formación Ciudadana. La opción de explicitarlos responde al propósito de potenciarlos, de modo que se complementen e interactúen para que los estudiantes alcancen los objetivos globales de la asignatura y logren un desarrollo integral. Las actitudes a desarrollar en la asignatura hacen referencia a aspectos de la formación democrática de la ciudadanía tales como igualdad de derechos, valoración democrática, y responsabilidad social (Vásquez, 2016).

3. Referencias metodológicas

La investigación corresponde a un estudio descriptivo, que «busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis» (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92) en este caso identificar la presencia de los conceptos sociales claves en el curriculum de educación básica chileno. Dichos conceptos permiten la revisión de los programas de estudio que se concreta en los énfasis declarados para su construcción y en la organización curricular que considera habilidades, ejes temáticos y actitudes. Para ello se utiliza un sistema informático, a través de una matriz de análisis de contenido, que se presenta a continuación, reconociendo la presencia explícita o implícita de los conceptos en estudio.

		Conceptos Claves	Tiempo	Espacio	Convivencia	Identidad	Cambio
Énfasis		Entorno		X		X	
		Pensamiento histórico	X	X		X	X
		Métodos					
		Historia de Chile	X			X	
		Pensamiento geográfico		X			
		Competencias ciudadanas			X		
		Persona humana		X			
Organización Curricular	Habilidades	Pensamiento temporal y espacial	X	X			X
		Análisis y trabajo con fuentes					
		Pensamiento crítico					
		Comunicación					
	Ejes Temáticos	Historia	X			X	X
		Geografía		X			
		Formación Ciudadana			X	X	
	Actitudes	Valoración de la vida en sociedad			X		
		Valoración de la democracia			X		
		Establecer lazos de pertenencia con el entorno			X		
		Respetar igualdad de derechos			X		
		Reconocer la dignidad de todos los trabajos.			X		

Tabla 1. Matriz de análisis. Elaboración propia

4. Análisis de resultados

Tiempo. La importancia del estudio de la temporalidad para la comprensión de la Historia, es significativa. Sin embargo, los cambios que han surgido dentro de la ciencia histórica para dar respuesta a las concepciones del tiempo no se ha aplicado de la misma forma en el aula. La Historia enseñada, sigue explicaciones centradas en los hechos fácticos y personajes, sin hacer alusión a una didáctica que sea coherente con los avances y estudios historiográficos (Valledor, 2013).

Para este concepto clave se reconocen aquellos atributos que contribuyen a la comprensión de sus elementos constitutivos, por ello, el currículo presenta una visión panorámica de la historia de Chile que obliga a considerar las formas, actores, desarrollos y sucesos históricos que dan forma a los procesos de cambio y continuidad implicados a través del tiempo y que tienen su consecuencia en la construcción de la identidad nacional. De esta forma, el curriculum revisa aquellos hitos, procesos, personas e instituciones de la historia nacional, así como los conceptos que les permitan identificar la permanencia y los cambios hacia la actualidad, comprendiendo la sociedad a la que pertenecen, apreciando que comparten con ella un pasado y un presente y que pueden contribuir a construir su futuro en una realidad social (Mineduc, 2013).

Las representaciones sobre el tiempo histórico y las capacidades para su enseñanza-aprendizaje, interaccionan y se influyen mutuamente en la práctica didáctica, por ello visualizar de qué manera el currículo las asume es importante para relacionar con las representaciones de los estudiantes sobre este concepto (Santisteban, 2010). El tiempo es considerado uno de los ejes centrales de los procesos de enseñanza-aprendizaje del pensamiento social, lo que implica «comprender que la experiencia de vivir en sociedad está contextualizada en el tiempo; en tanto que seres humanos, nuestra existencia se desenvuelve en el devenir de la historia» (Mineduc, 2013, p. 178).

Espacio. Este concepto refleja la relación de interdependencia permanente y constante que existe entre el sujeto con su entorno, es decir, como actor espacial se relaciona con su ambiente, estableciendo formas de conexiones particulares según sus necesidades y desafíos, desde su entorno más próximo al más lejano» (Mineduc, 2013, p. 179). De esta forma, el énfasis conciencia del entorno implica que en los primeros cursos, los objetivos de aprendizaje, releven la importancia de la sociedad a la cual se encuentran inmersos, identificando su pertenencia a distintos grupos sociales, desde su núcleo más cercano (familia, escuela, comunidad), así como las

principales instituciones que permiten el desarrollo de la vida en sociedad y las costumbres, normas y valores que dan forma y sentido a su entorno y configuran su sentido de identidad.

Al igual que en la comprensión del tiempo, el espacio se reconoce como eje de los procesos de enseñanza, pues pensar espacialmente implica una forma de razonamiento que aporta una visión integral del mundo que los rodea, desde lo más próximo hasta lo más remoto, lo que implica reconocer el territorio como contexto de distintas actividades que se establecen entre ser humano y ambiente así como su impacto en la identidad y la cultura» (Mineduc, 2013). Los temas referidos a estudios de personajes y hechos significativos de la historia permiten centrar el trabajo en la caracterización histórica de los acontecimientos sucedidos, con la finalidad de reubicarlos en el contexto de una explicación más general (Prats, 1997).

Identidad. Es un elemento central en las bases curriculares, pues «para que los estudiantes logren una mejor comprensión de su presente, es necesario que se familiaricen con el pasado de su sociedad y comprendan cómo este se relaciona con su vida diaria, su identidad y su entorno» (Mineduc, 2013, p. 180). En consecuencia, el sujeto histórico se hace consciente de su historia, de sus tradiciones y de todos aquellos elementos culturales que dan sentido a su existencia.

Su construcción puede plantearse de manera progresiva, así el curriculum señala «El alumno comienza a e ntender la realidad cuando descubre su entorno…los distintos elementos y actores que forman parte de su vida cotidiana y cumplen un rol relevante en ella» (Mineduc, 2013, p.178). Por ello, la identidad se convierte en una herramienta en la formación histórica-cultural, que implica entender que pertenece a una comunidad cultural más amplia –la humanidad–, requiere conocer su historia familiar, hitos y tradiciones e identidades locales y regionales, para luego ampliar la mirada hacia otros tiempos y lugares (Mineduc, 2013).

Convivencia. Uno de los elementos centrales del curriculum es fortalecer aquellos valores, virtudes y derechos que permiten y favorecen el desarrollo de una sociedad democrática. Al respecto, si pensamos en la vinculación de la formación democrática de la ciudadanía con la enseñanza de los conceptos sociales, debemos situarnos en la idea de que muchos de sus principios son parte de los procesos históricos que se aprenden en las aulas. En concordancia con el énfasis desarrollo de competencias democráticas, se establece que «es fundamental que los alumnos se reconozcan como ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable hacia la vida en comunidad, en el marco de

una sociedad democrática, poniendo en práctica los valores inherentes a ello» (Mineduc, 2013, p. 181).

Los conceptos asociados a la convivencia democrática se expresan como valores y/o actitudes que permiten la actuación de la persona en interrelación con otros. Por ello, se pretende reconocer los ideales y las prácticas en las que se sustentan la ciudadanía, adquiriendo herramientas necesarias para participar de forma responsable en la sociedad. (Mineduc, 2013).

Desde una mirada maximalista de la formación ciudadana se busca que los estudiantes «reconozcan las instituciones que sustentan nuestra organización política y social, que aprecien las distintas formas de participación y que desarrollen las virtudes ciudadanas que favorezcan el bienestar y el fortalecimiento de nuestra sociedad democrática.» (Mineduc, 2013, p. 181), ya que hoy se valora que la participación social no está restringida sólo a la emisión del sufragio, sino que la vida en democracia nos permite actuar en nuestra comunidad.

Cambio. Definido como el movimiento que se produce en el seno de una sociedad y que la modifica de manera particular (Valledor, 2013), como concepto social clave se reconoce como una constante en la vida del hombre y, por extensión, a la sociedad. En el curriculum escolar junto con el cambio, se entiende la permanencia y la multicausalidad de los sucesos, se promueve el estudio de las sociedades humanas a través del tiempo, para que los estudiantes reconozcan las relaciones de continuidad y cambio, entre pasado, presente y futuro y las causas inherentes al pasado que conforman la complejidad de los procesos históricos (Mineduc, 2013).

5. Comentarios Finales

Las investigaciones didácticas señalan que la comprensión de conceptos durante la enseñanza obligatoria es limitada. Por esto, hay que tener presente cuáles son los conceptos sociales claves que se priorizan como resultados de aprendizaje para dedicarles una doble atención didáctica, para así organizar el currículo escolar en torno a conceptos claves que estructuren los procesos centrales con los cuales los maestros pueden proporcionar sentido a la instrucción concretando las abstracciones que se encuentran en el curriculum, convirtiéndolos en problemas históricos significativos (Bain, 2005).

Referencias bibliográficas

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1987). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.

Bain, R. (2006). «Cómo aprenden los estudiantes historia en el aula de clases. «¿Ellos pensaban que la tierra era plana?» Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria». En S. Donovan, y J. Bransford, *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom.* (179-213) Washington D.C.: Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.

Batlori, R., Casas M. (2000). *El conflicto y la diferenciación: Conceptos claves en la enseñanza de las ciencias sociales.* Lleida: Milenio.

Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales En P. Benejam, y J. Pagès, *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: Horsori.

Bruner, J. (2000). *Actos de significado más allá de la Revolución Cognitiva.* Madrid: Alianza.

Carretero, M., Castorina, J., Sarti, M., Van Alphen, F., y Barreiro, A. (2013). La Construcción del conocimiento histórico. *Revista Propuesta Educativa*, 39, 13-23. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041710003 (fecha de consulta, 22/03/2017).

Castañeda, M. (2016). Conceptos sociales claves para la organización curricular de la enseñanza de Historia en Educación Básica. En V. Acuña (comp.), XXIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, *Transformaciones de la Educación. Una mirada desde la investigación* (pp. 41-46). Valparaíso: UPLACED.

Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e Innovación Curricular,* Sevilla: Universidad de Sevilla.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* Ciudad de México: McGraw- Hill.

Ministerio de Educación (2013). *Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Mineduc.

Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Ediciones Morata.

Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a l os avances de la

ciencia histórica. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* 12, 7-18.

Pozo, J. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll, J. Pozo, B. Sarabia, y E. Valls. *Los contenidos de la reforma* (19-79). Madrid: Santillana.

Pozo, J. (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Santiesteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico, *Clio & Asociados,* 14, 34-56.

Taba, H. (1971). *Elaboración del Curriculum*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.

Tribó, G (1999). Los conceptos clave en las propuesta curriculares. *Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 73-86.

Valledor, L. (2013). La Comprensión del tiempo histórico en estudiantes chileno. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 6-11.

Vásquez, G. (2016). Las Bases Curriculares 2013: los desafíos actuales para la formación inicial de profesores de historia en Chile. *Revista Educar*, 60, 147-160.

Vygotskii L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

SUMAK KAWSAY. UNA INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN CLAVE INTERCULTURAL PARA UNA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Joseba I. Arregi-Orue
josebainaki.arregi@ehu.eus

Aritza Saenz del Castillo
aritza.saenzdelcastillo@ehu.eus

Ana Isabel Ugalde
anaisabel.ugalde@ehu.eus

Universidad del País Vasco

Gran parte de la investigación realizada en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales se centra en las formas en las que los Pueblos Indígenas (en adelante PI) son representados en los textos escolares, donde siguen primando narrativas de colonización y discursos etnocéntricos que tienden a encubrir la experiencia y realidades de los PI contemporáneos. Esta narrativa dominante, genera unas representaciones sociales de los PI donde prima una visión centrada en la experiencia colonial y los grandes imperios (inca, azteca y maya) de la primera etapa de contacto con los conquistadores, dando así al lugar al mito del "indígena desaparecido" (Arregi, 2012). El resultado es un proceso de "invisibilización" de las culturas indígenas que tienden a ocultar experiencias contemporáneas de resistencia alternativas al modelo globalizador imperante.

Este artículo[1] pretende ofrecer una reflexión en clave intercultural que parte de la experiencia desarrollada con alumnado del Minor de Interculturalidad en la asignatura de *Dimensión Comunitaria de la Interculturalidad*, impartida en los grados de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU de

[1] Este artículo ha sido posible gracias a la financiación del grupo de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación ref. HAR2011-24072.

Vitoria-Gasteiz en 2016. El caso indígena se integró en las estrategias educativas de formación tras haberse identificado la existencia de indígenas-otavalos en varias aulas vascas. Este hecho resultó fundamental para la realización del seminario en *Interculturalidad y la Contribución de los PI al Desarrollo Sostenible*. En dicha iniciativa participaron educadores indígenas que presentaron la realidad de la Educación Intercultural Indígena (de aquí en adelante EIB) en Ecuador centrando su presentación en la centralidad del Sumak Kawsay (en adelante SMK). Se visibilizaron realidades indígenas contemporáneas y la experiencia de la EIB, con el fin de generar un conflicto cognitivo, capaz de reconsiderar narrativas y despertar su espíritu crítico, a través de un aprendizaje dialógico. La experiencia partió de un análisis de conocimientos previos y representaciones sociales vigentes que tiene nuestro alumnado sobre PI, realizados mediante el trabajo en grupos de cuatro y una discusión en gran grupo. Los resultados muestran la primacía de una imagen social de los indígenas en negativo, que recoge estereotipos generados en diferentes fases del colonialismo y la historia aprendida-enseñada.

El SMK se basa en la tradición andina de los PI de Ecuador, Bolivia y Perú y constituye una propuesta alternativa a la concepción tecno-industrial, lineal, extractivista, individualista y colonialista subyacente en las teorías del "desarrollo" globalizador (Mignolo, 2002). El hecho de aparecer con su denominación original en lengua quechua constituye un ejemplo de empoderamiento indígena y de valoración de sus saberes y culturas, insólito sólo hace algunos años en los ámbitos políticos o académicos de Occidente. Asimismo, sitúa la contribución indígena en una visión del SMK que Hidalgo y Cubillo (2014, p. 30) califican de indigenista-pachamamista, caracterizada por una preponderancia de los modelos ancestrales de organización social y la importancia de elementos espirituales y conocimiento tradicional.

La pertinencia del SMK como alternativa al modelo dominante de "desarrollo" aumenta en la medida en que el currículo vasco para la enseñanza obligatoria, Heziberri 2020, identifica al Desarrollo Sostenible (en adelante DS) como uno de los ejes temáticos principales en Ciencias Sociales. Propone que, junto a la Historia y Geografía, es fundamental trabajar el DS en sus diferentes escalas, desde lo local a lo global. El SMK y su modelo de relación con la naturaleza ofrecen grandes posibilidades para trabajar desde las Ciencias Sociales las contribuciones al bienestar global realizadas por culturas minorizadas. Igualmente, para Santisteban y Pagés:

> La ciudadanía sostenible se entiende bajo el punto de vista de la reconstrucción social y se centra en el triunvirato justicia equidad y obligaciones, valores cruciales para la sostenibilidad... la democracia supone una ciudadanía que participa de manera activa y exigente desde la información, la capacidad crítica y la responsabilidad personal y comunitaria (2011, p. 304).

1. Aflorando representaciones sociales sobre los PI

Previamente al inicio del seminario, el alumnado participante había trabajado los conceptos básicos sobre los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), ofrecidos en otro curso del Minor. El objetivo del seminario era establecer un diálogo en torno a la EIB y la aportación indígena al DS. Como paso previo al encuentro con los ponentes indígenas se organizó una discusión en grupo pequeño y después en grupo grande con el objeto de tomar consciencia de los estereotipos existentes en torno a los PI. Era el primer contacto directo de nuestro alumnado con PI. Les avisamos de que dos de los ponentes eran quechuas de la Sierra y el otro un shuar amazónico. Los estudiantes fueron informados de la conveniencia de no utilizar la denominación "jibaro" para dirigirse al ponente shuar. La mayoría de los estereotipos surgidos eran altamente negativos, con una combinación de estereotipos históricos, ligados a la colonización española, y otros más modernos, ligados a sus visiones del "desarrollo". En la discusión en grupo grande se constató la existencia de estereotipos propios del discurso dominante sobre "desarrollo" que identifican a los PI con "subdesarrollo", "pobreza", "miseria", "atraso", carencias materiales y formativas, y como "objetos de ayuda" o ejemplos de "subdesarrollo".

2. Reflexiones sobre indígenas desaparecidos en clave de inferioridad construida

Cuando hablamos de indígenas es difícil liberarnos de las imágenes y estereotipos creados por las diferentes olas de colonización, que los han descrito como unos seres bárbaros, violentos, salvajes, primitivos y pre-modernos, con una cultura tradicional, local y estática, incapaz de integrarse en la moderna civilización tecno-industrial de nuestros días. Debido a ello, aparecen en nuestro imaginario colectivo actual como realidades pertenecientes al pasado, como la antítesis de la modernidad, como obstáculos al desarrollo globalizador, sin otro destino que desaparecer,

asimilados dentro de las sociedades mayoritarias. Como consecuencia de esta visión construida, la sociedad dominante desarrolla una ceguera cultural y política (Spicer, 1992 en Arregi, 2012), que genera una desvalorización de sus culturas, legitimando y facilitando la dominación y la imposición de una compleja estructura de discriminación. Esta visión colonial sobre los indígenas niega su contemporaneidad, su autonomía y sobre todo su categoría de sujeto político, presentándolos como meros objetos pasivos, que sufren la acción de actores o procesos exteriores.

Figura 1. Docentes indígenas y alumnado en la celebración del seminario en septiembre de 2016

3. Colonialidad dentro de las políticas de desarrollo. Una crítica al papel de las Ciencias Sociales

Los PI han sufrido el ataque de los agentes de la globalización que han ocasionado situaciones de profunda crisis, generándose entornos de grave deterioro físico y psicológico, a nivel individual y colectivo. Esta situación agónica queda reflejada en los índices de desaparición de la diversidad lingüística del planeta y en numerosos estudios internacionales sobre la pobreza, realizados por el Banco Mundial e instituciones afines, que muestran claramente una correlación entre miseria y PI (Deruyttere, 2001). Entre los impactos más negativos destaca la aplicación de políticas de asimilación con resultado de etnocidio, fundamentadas en imágenes muy negativas de los PI, vinculadas al subdesarrollo, la pobreza y la margi-

nalidad. Simultáneamente, predomina una narrativa que ensalza el desarrollo nacional.

Este discurso dominante tiene su reflejo en una narrativa de la historia y la geografía en Latinoamérica que ensalza las gestas de las élites eurocéntricas, describiendo a los territorios indígenas como territorios baldíos, entornos salvajes e inhóspitas zonas de frontera sin explotar, llenas de oportunidades abiertas a la civilización y el progreso (Mariotto y Pagés, 2014). Paralelamente, en los textos escolares latinoamericanos y españoles se describe a los PI como realidades homogéneas, estáticas, pretéritas e identificadas con los grandes imperios existentes al comienzo de la colonización (Jara y Salto, 2016). Son culturas y realidades vinculadas a estadios iniciales del "desarrollo" humano, con conocimientos y tecnologías descritas como rudimentarias frente a los modelos de progreso encarnados por los estados-nación (Da Silva y Pagés, 2016), apoyados por las transnacionales del "desarrollo".

4. Yachay Tinku. Un choque de cosmovisiones en clave de SMK

Desde que en 2007 la ONU aceptara la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, se ha constatado un renovado interés por ofrecer alternativas al modelo exógeno-occidental de "desarrollo" y potenciar modelos de etnodesarrollo (Stavenhagen, 1992 en Arregi. 2012), o la más reciente de SMK, cuya popularidad se debe en gran parte a su inclusión en las constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009).

En su propuesta de EIB, los PI plantean un *Yachay Tinku* (un choque de cosmovisiones), una confrontación de modelos y saberes que encarna la interculturalidad basada en el SMK. Por lo tanto, el SMK constituye un ideal de vida en plenitud, contrapuesta a su experiencia de "maldesarrollo" deshumanizador de raíz colonial y occidental que quiebra individuos y comunidades. Partiendo de las cosmovisiones, historias, resistencias y movilizaciones actuales, el SMK se presenta como un modelo profundamente local (Altman, 2017) y de carácter alternativo al "desarrollo" globalizado en sus múltiples versiones (Choqueuanca, 2010; Huanacuni, 2010). De hecho, se trata de una propuesta genuina alternativa y no una visión indígena porque tal concepto no existe en la cosmovisión andina (Hidalgo y Cubillo, 2014, p. 32).

El SMK propone un modelo cosmocéntrico frente a los modelos antropocéntricos o eurocéntricos dominantes en el debate actual sobre Desarrollo Sostenible (Acosta, 2008). El SMK propugna un modelo de

equilibrio con los otros seres que constituyen la red de la vida, basado en un reconocimiento de la espiritualidad existente en sus espacios naturales, que está siendo destruida por el extractivismo globalitario. En su concepción existen diferentes mundos y realidades vinculados por los principios de interdependencia, igualdad, reciprocidad, equivalencia, complementariedad y equilibrio, que se asemejan al principio de sostenibilidad del Desarrollo Sostenible. Esta visión, de raíz profundamente local (Altman, 2017), trastoca y cuestiona muchas de las categorías universalistas utilizadas en los discursos sobre "desarrollo" presentes en nuestras manifestaciones sobre las Ciencias Sociales.

5. Contraste entre el SMK y nuestras Ciencias Sociales

En nuestro campo científico, las cuestiones relacionadas con el espacio y el tiempo, la idea de progreso, de cambio social-continuidad y causalidad son fundamentales. Pero desde el punto de vista indígena se trata de concepciones que junto a la idea de "desarrollo" surgen de la modernidad como marco cultural de referencia y por tanto son rechazadas por el SMK (Hidalgo y Cubillo, 2014). De hecho, estas concepciones colisionan con la concepción indígena que considera el espacio-tiempo como una unidad *-pacha* en quechua- y que rechaza una división entre pasado-presente-futuro. Hablan de una simultaneidad donde prima un presente continuo y el carácter cíclico y espiral del tiempo (Arce, 2007; Zenteno, 2009). No es posible concebir la historia como proceso lineal progresivo, sino que en esta visión priman conceptos como la circularidad, diferentes formas de presente, el futuro que al mismo tiempo es pasado, con periodos cíclicos de estabilidad y cambio (Zenteno, 2009). Por otro lado, resulta fundamental el tiempo experimentado que se rige por los ciclos naturales del movimiento de los planetas con su reflejo en los ciclos estacionales y agrícolas (Leff, 2000). Esta concepción constituye uno de los pilares teóricos y prácticos fundamentales de la EIB.

En la economía y el "desarrollo" se produce, según Chuji (2008), un rechazo a los conceptos de "propiedad privada", "desarrollo", "beneficio-acumulación", "riqueza", "productividad" o "pobreza". El choque entre cosmovisiones deriva de oponerse a la idea de "vivir mejor", mediante el acaparamiento, el consumo y la explotación de la naturaleza. EL SMK critica que el "progreso" se ha basado en la acumulación por desposesión y en la explotación intensiva de pueblos y ecosistemas. No les gusta la

idea de competición, el acopio, el individualismo, la insolidaridad, la productividad y la falta de preocupación sobre los efectos en comunidades y ecosistemas. Y se declara enemigo del lujo, el despilfarro y el consumismo imperante, que quiebra comunidades y ecosistemas en nombre de un progreso que les ha resultado históricamente esquivo. Por el contrario, en su racionalidad económica prima la propiedad colectiva con uso individual, la sostenibilidad y producción basada en la relación armónica con el entorno y el uso respetuoso de los recursos naturales para el bienestar de toda la comunidad (Quilaqueo, 2007). Por lo tanto, en la economía indígena rigen los principios de reciprocidad y redistribución para que todos los miembros de la comunidad tengan acceso a los mismos niveles de bienestar. En este contexto rechaza la categoría de "pobres" que frecuentemente les aplican los expertos en "desarrollo" y enfatizan la sostenibilidad-riqueza existente en sus territorios, encarnada en su patrimonio cultural, su organización social armónica y la ausencia de los niveles de crisis y desestructuración que son observables en las sociedades modernas (Deruyttere, 2001).

Por lo que respecta a la ciencia política, el SMK defiende los modelos tradicionales de organización institucional que les han permitido resistir a sucesivas generaciones de colonialismo; así como la conciencia de constituir realidades anteriores a la formación de los estados-envolventes en los que residen. También su experiencia de resistencia frente a los innumerables intentos de ocupar sus territorios, explotar sus recursos y gobernar sus comunidades (Choquehuanca, 2010). En la base de este modelo se encuentran el "ayllu" (comunidad vinculada a ecosistemas y territorios concretos, base de la identidad individual y comunitaria) y el principio de reciprocidad y búsqueda del bien común. La organización social indígena y el ejercicio de autoridad y poder reflejan estos mismos principios de armonía, equilibrio y consenso. La democracia indígena es participativa y enfatiza la necesidad de diálogo y búsqueda continua de acuerdos, priorizándose el papel de los ancianos como las autoridades cuya sabiduría y mayor cercanía al mundo de los ancestros pueden ejercer mejor su celo y vigilancia sobre el equilibrio y el bienestar de la comunidad (Huanacuni, 2010). Esta búsqueda de equilibrio y bienestar comunitario también se refleja en los sistemas de salud, que ponen énfasis en el mantenimiento del equilibrio del individuo con la comunidad, con el medio natural y con el mundo de los ancestros y de los espíritus (McGuire–Kishebakabaykwe, 2010).

6. Conclusiones

La introducción del SMK en nuestro programa de Formación del Profesorado en Interculturalidad mediante la presencia directa de educadores indígenas nos ha permitido desarrollar una experiencia de aprendizaje dialógico abordando cuestiones relacionadas con la educación para el DS desde una perspectiva intercultural y decolonial. Este formato innovador posibilita, asimismo, plantear cuestiones relacionadas con la globalización, la pobreza y la marginación, ofreciendo una perspectiva histórica de procesos coloniales pretéritos y contemporáneos, una foto de las complejas situaciones de violación de derechos humanos generadas y una oportunidad para trabajar procesos de resistencia y contribuciones actuales. La interacción directa con PI posibilitó a nuestro alumnado superar sus prejuicios y desarrollar un diálogo intercultural en torno a las alternativas indígenas al DS que tienen su plasmación real en la EIB. El debate permitió abordar la compleja temática de la educación intercultural y la ciudadanía global, escuchando los testimonios en viva voz de los PI, en su calidad de sujetos políticos activos y constructores de una ciudadanía democrática intercultural. Este testimonio nos permite introducirnos en la compleja temática del desarrollo y la ciudadanía global, mirando a la sostenibilidad, la pobreza y la desigualdad con otros ojos.

La experiencia nos interpela sobre la necesidad de construir propuestas de descolonización del currículo de formación del profesorado de Educación Primaria en Ciencias Sociales, que den voz y presencia a realidades tradicionalmente invisibilizadas. Finalmente, durante la celebración del seminario afloró un vínculo psicológico entre pueblos indígenas y vascos que Landaburu (1998 en Arregi, 2012) identifica como de solidaridad entre culturas agónicas, que se reconocen como pueblos autóctonos, de larga existencia y anteriores a la constitución de los estados-nación en los que residen. Este vínculo psicológico genera un terreno común de experiencias de invisibilización (Spicer, 1992) y periferialización (Arregi, 2010) capaz de disparar mecanismos de empatia entre pueblos minorizados.

Referencias bibliográficas

Altmann, P. (2017). Sumak Kawsay as an Element of Local Decolonization in Ecuador. *Latin American Research Review*, *52*(5), 749–759.

Acosta, A. (2008). El buen vivir, una oportunidad por construir. *Ecuador Debate*, 75, 33-48.

Arce, O. (2007). Tiempo y Espacio en el Tawantisuyu: Introducción a las Concepciones Espacio-Temporales de los Incas. *Nómadas*, 16, 383-391.

Arregui, J. I. (2012). Cuarto mundo: *La acción exterior de los pueblos indígenas como instrumento de cambio y reconocimiento internacional*. Disponible en http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/jiao/introduccion.html (fecha de consulta: 05/2/2017).

Hidalgo-Capitán, A., y Cubillo-Guevara, A. (2014). Seis debates abiertos sobre el Sumak Kawsay. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 48, 25-40.

Choquehuanca, D. C. (2010). Hacia la reconstrucción del Vivir Bien. *América Latina en Movimiento*, 452, 8-14.

Chuji, M. (2008). El Estado plurinacional. *Yachaykuna: Saberes*, 8. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas.

Da Silva, A., y Pagès, J. (2016). La identidad y la alteridad en el currículo de historia de secundaria de Brasil y de España. Un caso: América latina. En C. García, A. Arroyo, y B. Andreu (coords.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 143-150). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.

Deruyttere, A. (2001). *Pueblos indígenas, globalización y desarrollo con identidad: Algunas reflexiones de estrategia*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima, Perú: CAOI.

Jara, M. Á., y Salto, V. (2016). La construcción del indio en el discurso y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En C. García, A. Arroyo, y B. Andreu (coords.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 365-374). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.

Leff, E. (2001). Espacio, lugar y tiempo. *Nueva Sociedad*, 175, 28-42.

Mariotto, O., y Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la Historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès, y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 37-44). Barcelona: AUPDCS y Universidad Autónoma de Barcelona.

McGuire–Kishebakabaykwe, P. D. (2010). Exploring resilience and indigenous ways of knowing. *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 8, 117-131.

Mignolo. W. D. (2002). Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *South Atlantic Quarterly*, *103*(1), 57–96.

Santisteban, A., y Pagès, J. (2011) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

Zenteno Brun, H. (2009). Acercamiento a la visión cósmica del mundo Andino. *Punto Cero*, *14*(18), 83-89. Disponible en http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762009000100010&lng=es&tlng=es. (fecha de consulta: 05/2/2017).

¿QUÉ CONEXIONES HAY ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL?

Julia Tosello
julitosello@gmail.com

Antoni Santisteban Fernández
antoni.santisteban@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona

1. Introducción

Vivimos en un m undo global atravesado por transformaciones profundas que están afectando estructuralmente las relaciones sociales desde lo local a lo planetario. Pero, mientras solo algunos pocos grupos se benefician de estos cambios, otros van hacia un mayor aislamiento y pobreza, llevando a una creciente injusticia y desigualdad social (Andreotti, 2006; 2011). En este contexto, concebimos relevante explorar la Educación Histórica y para la Ciudadanía para promover sujetos capaces de acceder al contexto histórico y actuar en la sociedad globalizada (Stearns, 2012).

Considerando que la interdependencia socioeconómica -siempre asimétrica- y las consecuencias de la globalización exigen nuevas responsabilidades sociales, más acciones solidarias y una mayor cooperación de la humanidad en su conjunto; y que la enseñanza de la historia ha de estar al servicio de la justicia social, tanto a nivel local como para análisis de los procesos históricos que están configurando este mundo interdependiente (González Valencia, Sant, Santisteban y Pagés, 2016), el trabajo que aquí presentamos tiene el objetivo de analizar e interpretar qué piensa un grupo de profesores y profesoras de secundaria de Barcelona (España) y Neuquén (Argentina) sobre el papel de la enseñanza de la historia en un presente global.

Si aquí se trata de preguntarse por el papel que para el profesorado puede llegar a tener una enseñanza de la historia para ciudadanos y ciudadanas que viven en el presente globalizado, consideramos pertinente presentar previamente algunas de las teorizaciones sobre ciudadanía global de modo de intentar construir una categorización sobre posibles concepciones, y así

explorar las definiciones de estos profesores y estas profesoras poseen sobre la temática.

Mediante un análisis y una metodología principalmente cualitativa (Eisner, 1998) hemos elaborado un cuestionario con el que buscamos indagar en las representaciones sociales (Moscovici, 1979) del profesorado. Justamente, consideramos que explorar las representaciones sobre la enseñanza de la historia y la educación para nuevas ciudadanías que se adecúen a este mundo en el que se solapa lo próximo con lo global, es de suma relevancia para repensar una educación histórica útil a ciudadanos y ciudadanas capaces de acceder al contexto histórico y actuar en la sociedad globalizada (Stearns, 2012).

2. Educación para la Ciudadanía en un mundo global

Hablar de ciudadanía supone referirse a la experiencia de vivir en sociedad (Santisteban, 2004), esto es, a cuestiones tales como organización social, participación y a todo lo referente a lo político (Santisteban y Pagés, 2007) siempre en un determinado contexto social. Si el mundo está cambiando, la ciudadanía también ha de cambiar. Sin duda, la globalización nos plantea la necesidad de empezar a pensar en nuevas formas de ciudadanía, lo que a su vez nos demanda nuevas formas de educación para la misma (Davies, Evans y Reid, 2005), para así poder contribuir a promover ciudadanos y ciudadanas capaces de acceder y comprender la realidad social, ya sea la del entorno cercano o la más alejada.

Antes de presentar las teorizaciones sobre la ciudadanía global abordadas para este trabajo, es preciso aclarar que aquí se sostiene que una educación para la ciudadanía en un presente globalizado ha de tener su fundamento en la responsabilidad y la participación social (González Valencia, et al., 2016), esto es, en la praxis del compromiso social a través de una actitud activa en la construcción del futuro del planeta, mediante un diálogo entre lo local y lo global (Santisteban, 2004), apelando siempre a la defensa de los Derechos Humanos (Andreotti, 2006) y a una conciencia más planetaria (Pagés, 2016), para denunciar las desigualdades e injusticias de nuestro mundo (Oxley y Morris, 2013) y proponer posibles soluciones a los problemas desde una perspectiva más global (Noddings, 2005). Pensar en esta ciudadanía en estos términos, supone poner énfasis en la idea de la vida humana como una totalidad, en el que todos los sujetos que forman parte y viven en el planeta se preocupan tanto por lo suyo como por lo común

(Moreno-Fernández, 2016), aportando al todo desde cada una de las partes (Morin, 1993).

Según diversos estudios, es posible definir a la Ciudadanía Global a partir del nivel de compromiso ciudadano con el planeta. En este sentido, un autor ha establecido (Heater, 1997, en Davies, et. al., 2005) 4 niveles que, yendo de una idea más vaga del concepto a una más estricta, se corresponde con sujetos planetarios que se identifican: a) como miembros de la especie humana; b) con la responsabilidad social sobre las condiciones generales del planeta -incluyendo las ambientales-; c) con el compromiso de respetar las leyes internacionales d) y, por último, con la responsabilidad por la promoción de un gobierno mundial.

Oxley y Morris (2013) concibiendo que la ciudadanía global puede construirse desde lo social, político, económico, cultural, ambiental o moral, exponen que esto puede ocurrir desde posturas hegemónicas o contra-hegemónicas. Las primeras, consideradas las dominantes, -que podrían entenderse aquí como más cercanas a la promoción de mercados y gobiernos más globalizantes-, se basan en una concepción más verticalista en la que la globalización neoliberal actúa dinamizando a l a ciudadanía desde arriba, a partir de la dirección de los estados dominantes, que estos autores llaman 'del Norte'. Las posturas contra-hegemónicas, en cambio, se identifican con una idealización y un deseo por una globalización desde abajo y crítica, en la que los sujetos del planeta trabajen para la construcción de una ciudadanía horizontal, que se asiente en las diversidades culturales y en la posibilidad de la interculturalidad.

Conforme a una construcción contra-hegemónica de la ciudadanía global, Androetti (2006 y 2011), desde una perspectiva crítica y partiendo de interpretaciones del poscolonialismo de la globalización, propone una ciudadanía que denuncie la injusticia social y las desigualdades. Entendiendo la interdependencia como asimétrica, la ciudadanía en un mundo global ha de tratar de desentrañar y mostrar las complejas estructuras desiguales, sistemas y relaciones de poder que benefician solo a algunos grupos, y que llevan a la explotación y a la violencia de las mayorías. Esta perspectiva propone pensar a todos y cada uno de los sujetos como responsables de los problemas mundiales, y por lo tanto capaces de promover un cambio a partir de la búsqueda de soluciones y el empoderamiento, el pensamiento crítico y la autonomía (Andreotti, 2006).

En función de lo que plantean los autores aquí abordados, hemos construido -a modo de resumen de lo que proponen y de una categorización para este trabajo-, cuatro posibles concepciones de Ciudadanía Global que

permitan al profesorado encuestado situarse en esta temática poco trabajada en la enseñanza de la historia; y así utilizarlas como enunciados para jerarquizar sus respuestas. En este sentido, las definiciones que construimos y proponemos son las siguientes:

-Sentido de pertenencia a la humanidad y defensa de la paz y los derechos humanos en todo el planeta (Heater; 1997, en Davies, et. al., 2005).

-Una responsabilidad por la condición planetaria ambiental (Heater; 1997 en Davies, et. al., 2005).

-La promoción de una democracia cosmopolita y de un gobierno único para todos y todas (Oxley y Morris, 2013).

-Una ciudadanía que vive y se desenvuelve en un mundo global, capaz de analizar críticamente lo que ocurre a nivel planetario y de denunciar las desigualdades e injusticias sociales (Andreotti, 2006; 2011; Oxley y Morris, 2013).

3. Metodología

Para poder explorar las definiciones que el profesorado de secundaria posee sobre la Educación para la Ciudadanía Global y luego analizar e interpretar lo que piensan sobre el papel de la enseñanza de la historia en un mundo global (Flick, 2015), se aplican 6 c uestionarios por Neuquén (Argentina) y 5 por Barcelona (España) mediante una metodología principalmente cualitativa (Eisner, 1998).

En esta oportunidad, se analiza: a) una pregunta cerrada de jerarquización -correspondiente a 4 pos ibles definiciones de Ciudadanía Global-, relacionándola con una pregunta abierta, que indaga sobre la justificación de las respuestas y donde el profesorado muestra su postura respecto del concepto; b) las representaciones sociales del profesorado (Moscovici, 1979) sobre el papel de la enseñanza de la historia en un mundo global, a partir de una pregunta abierta (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2007).

Los datos obtenidos se tratan de abordar de manera integrada (Flick, 2014) en forma cualitativa y evitando repetir información, buscando detectar algunas tendencias para analizarlas a la luz de las conceptualizaciones propuestas en el cuestionario y las demás respuestas obtenidas.

Los casos estudiados no son en absoluto generalizables por lo que no se los considera representativos. Solamente se busca interpretar particularidades (Simons, 2011) y empezar a reflexionar sobre la ciudadanía global en relación con la enseñanza de la historia. Se prioriza el anonimato de los

centros de trabajos como así de los y las participantes (Flick, 2014; Hernández Sampieri, et. al., 2007) para no c ensurar o c ondicionar las respuestas, evitando realizar cualquier tipo de juicio de valor en el análisis.

4. Resultados y análisis

4.1. El profesorado y sus representaciones sobre la ciudadanía global

Tomando en cuenta los dos lugares en conjunto, se abordan muy brevemente las definiciones elegidas por los miembros del profesorado de secundaria sobre ciudadanía global, reparando en las justificaciones de la jerarquización realizada en las respuestas y ejemplificando con algunos de los testimonios considerados pertinentes. Para esto, se analizan dos preguntas conjuntamente -una cerrada de jerarquización y otra abierta de desarrollo- del cuestionario: ¿Qué definición elegirías sobre la Ciudadanía Global? Numera de 1 a 4 que definición que te parece mejor, siendo 4 la mejor y 1 la que menos te gusta; ¿Puedes explicar el porqué de tus respuestas?

La mayoría de los profesores y las profesoras en primer lugar, prefieren la definición más cercana a la teoría crítica, relacionada a la denuncia de las igualdades y la injusticia social a nivel global (Andreotti, 2006; 2011; Oxley y Morris, 2013), porque argumentan que concebir una ciudadanía global requiere de un análisis crítico del presente globalizado, apareciendo en la mayoría de las justificaciones conceptos como pensamiento crítico y creativo, así como, ciudadanía crítica, la necesidad de denunciar injusticias y de proponer soluciones a los problemas sociales. En este sentido una de las profesoras de Argentina expresa: '*La mejor de todas tiene que ver que me gustaría profundamente generar en mis estudiantes pensamientos críticos y responsables con esos pensamientos, capaces de denunciar las injusticias*'. En esta misma línea un profesor catalán señala: '*Sense ciutadania crítica cap sistema polític ni econòmic pot funcionar. És la base de tot*'.

En el otro extremo, la respuesta elegida mayoritariamente en último lugar es la referida a la promoción de un gobierno único relacionado con una democracia cosmopolita (Oxley y Morris, 2013), dado que los miembros del profesorado encuestado dicen discrepar con la posibilidad de una globalización llevada al extremo. En este sentido, una de las profesoras argentinas advierte: '*La 1 elegida como definición que menos me gustó, responde a que el concepto de gobierno único me hace ruido. Una ciudadanía global, a mi entender, debería incluir y respetar la diversidad*'.

La definición referida a la pertenencia a la humanidad, la defensa de la paz y los derechos humanos a nivel global (Heater; 1997 en Davies, et. al., 2005) fue elegida como la segunda mejor definición por muchos miembros del profesorado encuestados -si bien se observan unas escasas excepciones que la colocan en tercer o primer lugar. En esta línea, uno de los profesores catalanes expresa: '*Si ens sentim formant part del grup humà defensarem tota cultura i amb ella tots els seus drets i només això ens portarà a la pau. Però per això primer s'ha de tenir esperit crític per discernir*'.

En general, la definición referida a la responsabilidad por la condición planetaria ambiental (Heater; 1997 en Davies, et. al., 2005) ha sido elegida como la tercera opción en importancia, por lo que, una amplia mayoría considera que el soporte físico del planeta viene luego de los análisis sociales críticos y del compromiso social por la paz y los derechos humanos dentro de la actual globalización neoliberal. En este sentido un profesor de Argentina justifica: '*No sólo tener responsabilidad por la condición planetaria sino también pensar en proyectos colectivos que puedan superar el avance del modelo capitalista*'.

4.2. Enseñanza de la historia y educación para la ciudadanía en un mundo global

Partiendo del conocimiento del significado que tiene la ciudadanía global para los miembros del profesorado encuestado de ambos sitios, nos proponemos empezar a explorar en las posibles conexiones entre enseñanza de la historia y la educación para esta ciudadanía. Para esto, en esta oportunidad, exploramos e interpretamos las respuestas obtenidas a partir de una pregunta abierta: *¿Qué papel puede jugar la enseñanza de la historia en una educación para la ciudadanía que vive en un mundo global?*; para tratar de categorizar las respuestas, siempre apoyándonos en algunos de los testimonios.

Si bien se observa que todos los miembros del profesorado encuestados coinciden en que enseñar historia en el presente global ha de servir para analizar e interpretar la globalización y sus consecuencias, entre las respuestas recabadas, se pueden establecer tres tipos de respuestas.

La mayoría de las respuestas de los miembros del profesorado argentino sugiere una enseñanza de la historia cuyo aporte a la educación para la ciudadanía global gire en torno a visibilizar a los nacionalismos exacerbados y la idea de Estado-Nación presentándolos como conceptos provenientes de la modernidad que llevan a negar y desacreditar las diferencias. En esta

línea, uno de los profesores advierte: '*Ayudaría a terminar con los nacionalismos siempre fatales y sobre todo terminar con un resabio de los nacionalismos que son: la discriminación, el racismo y la xenofobia*'.

Un segundo tipo de respuestas -donde quedan incluidos miembros del profesorado de ambos sitios-, pueden agruparse a partir de la idea de una enseñanza de la historia que abogue por el respeto a l as diversidades culturales y la multiculturalidad dentro del presenta globalizado, siempre partiendo de los derechos humanos (Heater; 1997 en Davies, et. al., 2005). En este sentido, una profesora catalana expresa: '*La historia nos ha de permitir aprender de los errores y mejorar el mundo en que vivimos. A partir de esta premisa la educación en valores ciudadanos en un mundo global será la clave del respeto entre realidades culturales muy diferentes, pero coetáneas*'.

Por último, una minoría de respuestas -correspondientes a encuestados y encuestadas de los dos sitios- sugieren un papel de la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica, en la que se hagan visibles las injusticas sociales y las desigualdades (Andreotti, 2006; 2011) a través de los procesos históricos abogando por la defensa de los derechos humanos y la paz (Heater; 1997 en Davies, et. al., 2005). En este sentido, uno de los profesores de Argentina señala: '*La historia puede jugar un papel crucial en la formación de un ciudadano global consiente y crítico ante las injusticias, desigualdades y conflictos que se vive hoy en el mundo*'.

5. Conclusiones provisionales

Los resultados nos indican que estos profesores y profesoras de ambos países se decantan en su mayoría por una concepción de la ciudadanía global desde la teoría crítica, por lo que ha de ayudar a denunciar las desigualdades en el mundo (Androetti, 2006; 2011). La opción menos valorada ha sido la de un gobierno universal único y democrático (Heater, 1997, en Davies, et. al., 2005), concibiéndose como una posibilidad peligrosa para mantener la diversidad cultural o para garantizar la pluralidad en un mundo globalizado. En especial es rechazada por el profesorado argentino, tal vez porque la relaciona con la oligarquía capitalista. Es cierto, además, que puede llegar a existir un cierto desconocimiento de las organizaciones internacionales y, por otro lado, éstas no siempre han demostrado una independencia suficiente de los países más ricos.

En contraposición a las representaciones sobre ciudadanía global, cuando se pregunta por las relaciones entre historia y ciudadanía global,

muchos de los miembros del profesorado no aluden en primer término a la teoría crítica refiriendo a la denuncia de las injusticias y desigualdades, que quedan relegadas a la última posición. En primer lugar, consideran que la historia ha de servir para superar la idea de un tipo de nacionalismo exacerbado, que se contrapone a la diversidad. Esta diferencia entre el profesorado de los dos países cuando definen la ciudadanía global y cuando piensan en la enseñanza de la historia, nos muestra que posiblemente en cada caso juega un papel distinto la justicia social o las finalidades políticas.

El profesorado coincide en la importancia de la historia para comprender los cambios en la ciudadanía y para leer el presente globalizado. Pero no parece disponer de suficientes instrumentos -ni en un país ni otro-, para proponer alternativas a una historia limitada en lo territorial y dominada por un tiempo histórico lineal. No parece tener las claves para una historia que es imprescindible en la educación para la justicia social, una historia más conceptual y más universal. Seguimos indagando para comprender mejor qué pretende el profesorado cuando enseña historia y qué puede aportar a la que será, sin duda, una nueva ciudadanía global.

Referencias bibliográficas

Andreotti, V (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Nueva York: Palgrave Macmillian.

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development. Education Review. Vol .3*. 40-51.

Davies, I., Evans, M., y Reid, A. (2005) Globalising Citizenship Education? A critique of 'Global Education' and 'Citizenchip Education'. *British Journal of Educational Studies*, *53*(1), 66-89.

Eisner, E., W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flick, U. (2014). *La gestión de calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

González Valencia, G., Sant, E., Santisteban, A., y Pagés, J. (2016). Enseñar ciencias sociales para la formación de una ciudadanía global. *III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: El profesorado de ciencias sociales en la realidad iberoamericana*. Santiago de Chile: Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P., (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw.

Moreno-Fernández, O. (2016). ¿Qué educación para qué ciudadanía? Hacia una educación ciudadana planetaria en las aulas educativas. García Ruiz, C., R., Arroyo Doreste, A., y Andreu Mediero, B. (eds.). *Deconstruir la Alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una Ciudadanía Global* (pp. 577.585). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.

Morin, E. (1993). *El Método. Naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemal.

Noddings, N. (2005). Introduction. Global Citizenship: Promises and Problems. *Educating Citizens for Global Awareness*. Boston: TC Press Boston Research Center.

Oxley, L., y Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, *61*(3), 301-325.

Pagés, J. (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, y B. Andreu Mediero (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una Ciudadanía global*. Gran Canaria: Universidad de las Palmas y AUPDCS.

Santisteban, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. En M. I. Vera, y D. Pérez (eds.), *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: Universidad de Alcalá y AUPDCS.

Santisteban, A., y Pagés, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía. Una propuesta conceptual. En R. M. Ávila, J. R. López Atxurra, y E. Fernández de Larrea (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: UPV y AUPDCS.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.

Stearns P. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la 'World History'*. Barcelona: Crítica.

¿POR QUÉ LOS PIRATAS LLEVAN PARCHE? UNA PROPUESTA DE HISTORIA HUMANIZADA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CCSS

Mariona Massip i Sabater
Mariona.Massip@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

«Qualsevol mirada crítica a l'educació ha de començar per fer visible el que és invisible»
(N. Solsona, 2016, p. 117)

1. Introducción

¿Qué es un pirata? ¿Una persona, un protagonista, un personaje? ¿Histórico o ficticio? En este caso, un pirata será nuestro punto de partida, una herramienta para acompañar una propuesta de innovación didáctica que permita desarrollar el pensamiento histórico, social, global y crítico a través de una exploración histórica diacrónica y de problemas sociales relevantes que parta de las personas, de los protagonistas históricos.

Marc Bloch, en su obra no concluida *Apología para la Historia* (1996), reivindicaba ésta como ciencia y, como tal, le atribuía el mismo objetivo máximo que al resto: mejorar la vida de las personas. Y así, reconociendo las peculiaridades de las ciencias sociales frente a las físicas, exigía en ellas un mismo rigor metodológico y científico. No concebimos, pues, un proyecto de investigación que no derive en propuestas de mejora, ni una intervención innovadora que no nazca de la investigación.

Esta propuesta didáctica de historia humanizada, pues, está elaborada a partir de las últimas investigaciones sobre los protagonistas de la historia escolar, y aprovecha algunos de los planteamientos y conocimientos aportados por otras líneas de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, para así ir tejiendo diferentes horizontes de mejora en propuestas concretas.

2. Marco teórico. Los protagonistas de la historia escolar: ¿qué se ha investigado?

Hace dos años presentamos un estudio basado en el protagonismo humano de las representaciones sociales sobre la historia del alumnado, donde detectamos que en éstas las personas no tienen un papel predominante; que, a pesar de las posibilidades empáticas evidenciadas en los y las alumnas, cuando aparecen lo hacen de manera bastante deshumanizada, y que es evidente la persistencia de colectivos invisibles (Massip y Pagès, 2016). Según Gabriel Vilallón y Joan Pagès (2013, p. 119) la historiografía y la investigación histórica han avanzado mucho en la diversificación de los actores y protagonistas históricos, pero no podemos decir lo mismo del currículum escolar y los libros de texto, aunque en estos últimos sí que se ha notado una tendencia de incorporación de la mujer.

La incorporación de nuevos protagonistas y la democratización de los agentes históricos en el currículum escolar es fundamental, por un lado, para favorecer la identificación de los alumnos con las realidades, personas y experiencia con las que se ponen en contacto en el entorno escolar (Pagès y Vilallón, 2013), así como la incorporación de modelos de personas y colectivos que sirvan de referencia para imaginar distintos futuros posibles (Anguera y Santisteban, 2012, p. 391; Guldi y Armitage, 2016; Solsona, 2016). Por otro, para crear espacios de igualdad y diferencia en la enseñanza que den cabida a todas las voces. Finalmente, para la construcción de un presente y un futuro en el que todo el mundo se considere actor y protagonista.

2.1. El alumnado

En 2015, en una investigación sobre las representaciones sociales del alumnado de primer ciclo de ESO en cuanto al protagonismo humano de la historia, pudimos constatar lo siguiente:

En sus representaciones, complejas y múltiples, las personas no tienen un papel predominante, y aquellas que lo tienen son, sobre todo, de sectores sociales exclusivos. Ejemplificamos algunos de los datos obtenidos: al preguntarles por los protagonistas históricos, un 48% del alumnado optó por opciones, ya preestablecidas, inclusivas de hombres y mujeres de todas las èpocas, pero sólo el 20% incluyó las personas (o los humanos, o la humanidad) en su definición de "historia"; en las identificaciones visuales casi la mitad del alumnado (44%) tomado como muestra no relacionó las

imágenes que incluyen personas como representativas del concepto "historia", y aquellos que sí lo hicieron reconocieron mayoritariamente las personas en entornos de guerra y de corte. En las entrevistas personales confesaron que en sus clases no se hablaba de colectivos invisibilizados, tampoco de niños.

Un 30% concretó los protagonistas históricos en personajes específicos y grupos exclusivos, muchos de los cuales gobernantes, militares y científicos.

Finalmente, comprobamos también que las personas no figuran en las representaciones de los alumnos de manera humanizada, con las necesidades y capacidades propias de los seres humanos, pero en cambio muestran un potencial empático muy fuerte que les permite imaginar varios escenarios históricos llenos de realidades humanas (Massip y Pagès, 2016).

Otro estudio centrado en los conocimientos del alumnado de ESO, realizado por Pagés y Sant (2011), pedía a los y las jóvenes que citasen tres personajes de la historia de Cataluña: menos de un 1% de las respuestas hacían referencia a mujeres.

Vemos, pues, que a pesar de la voluntad empática e inclusiva que muestra la mayor parte del alumnado de las investigaciones citadas, reproducen un modelo en el que las personas no tienen un peso importante y en el que se invisibilizan gran parte de los colectivos sociales históricos, dejando el papel de agentes protagónicos a hombres con poder político, militar e intelectual.

2.2. El profesorado

¿Qué piensa, cómo actúa el profesorado de Ciencias Sociales (CCSS) con los agentes y protagonistas históricos? Marolla (2017, p. 16), en un estudio de caso sobre cuatro docentes chilenos en relación a la incorporación de las mujeres en la historia escolar, detecta una incoherencia entre las opiniones y las prácticas de estos: asignan importancia a la inclusión de las mujeres en los contenidos históricos; no obstante, las prácticas se enmarcan en las habilidades destinadas a «conocer la biografía de hombres poderosos, los conflictos bélicos y la participación de los hombres en actividades comerciales (…) se reproducen las jerarquías, las desigualdades de género y la posición de las mujeres como espectadoras».

La inclusión de las mujeres en los relatos históricos es sólo una pequeña parte de la diversificación de los agentes y de una historia centrada en las personas: son muchos los colectivos invisibilizados en una historia escolar

que sigue privilegiando los valores nacionales, eurocéntricos y masculinos (Sant y Pagès, 2011, pp. 129-146).

2.3. El currículo

Desde una lectura crítica del currículo (Apple, 1991), entendemos que los currícula han estado diseñados por las ideologías dominantes y están basados en la cultura imperante. Los protagonistas que destacan son los hombres poderosos, las élites y quienes controlan la economía y el gobierno. Cerezer y Pagés (2013, pp. 39-40) comentan que:

> En el caso de Cataluña, como en el resto de España, el currículo oficial poco ha cambiado en relación con la incorporación de los protagonistas históricamente marginales. Ni la LOGSE ni la LOE (…), ni por supuesto la "Ley Wert" contemplan en su desarrollo curricular la necesidad de dar respuesta a una sociedad cada vez más plural (…). Por tanto no se ha planteado desde la política (…) la necesidad de incorporar en la historia escolar a todos y todas las protagonistas del pasado.

Así como en algunos países americanos el currículo ha ido incorporando protagonistas como los colectivos indígenas, en ámbito peninsular esta apertura es aún una asignatura pendiente. Nuria Solsona, referente en la coeducación de géneros, identifica la invisibilidad curricular femenina como la primera forma de violencia, ya que anula la existencia de las mujeres y dificulta la tarea de combatir el androcentrismo dentro del sistema educativo, dado que «la autoridad femenina queda vacía de contenido» (Solsona, 2016, p. 102).

2.4. Contexto extra escolar

Conscientes de la importancia de los contextos no e scolares en la construcción de representaciones sociales, indagamos en algunos recursos no escolares destinados a la población infantil, fijándonos en los protagonistas de aquellos materiales con contenido histórico (Massip, 2017). Después de analizar todos los recursos, los pudimos clasificar en 3 grados:

1) Los personajes aparecen humanizados, hay una clara diversificación de personajes y protagonistas (género, edad, posición social, procedencia) y se da voz a los invisibles (18%).

2) Diversificación parcial de protagonistas y personajes; claros intentos de humanización y diversificación, pero pervivencia de estereotipos y algunas exclusiones (53%).

3) Exclusión evidente de protagonistas y personajes con pervivencia marcada de estereotipos (29%).

Por un lado, evidenciamos una tendencia positiva hacia la diversificación de protagonistas y personajes en los recursos infantiles analizados; en el caso de la literatura es muy remarcable el uso de protagonistas infantiles. Nos sorprendieron recursos, sobretodo literarios, altamente humanizados, de clara diversificación de agentes protagónicos y que dan voz expresa a invisibles y realidades sociales muy complejas. Aún así, son precisamente los recursos del grado 3, marcados por la exclusión, los estereotipos y la deshumanización, los que tienen más difusión entre el público infantil.

Finalmente, pudimos detectar unas tendencias bastante marcadas en cuanto al uso de épocas y colectivos concretos que se han convertido en tópicos históricos; algunos de sus personajes han creado *sitcoms* fuera de sus contextos históricos.

Paralelamente, es interesante también destacar la tendencia de los últimos años a la producción de literatura infantil que incorpora modelos femeninos emancipados y autónomos, así como biografías de mujeres transgresoras e influyentes de diferentes épocas históricas, que intentan romper su invisibilización. Se trata de recursos a parte, no integrados en un relato conjunto.

3. Una propuesta didáctica de historia humanizada: ¿por qué los piratas llevan parche?

Habiendo analizado la situación de los protagonistas de la historia escolar desde diferentes ángulos, presentamos una propuesta de innovación didáctica que busca aprovechar las oportunidades y cubrir las carencias detectadas sin salir de los planteamientos de Didáctica de las CCSS que priorizan el desarrollo de las competencias ciudadanas a partir de Problemas Sociales Relevantes (PSR) y el desarrollo de los pensamientos histórico, crítico y creativo.

La propuesta se basa en: las personas como eje vertebrador del conocimiento y el aprendizaje; un pensamiento histórico en pro de una ciudadanía global, rompiendo las historias nacionales y cronológicas para visualizar los procesos humanos a diferentes escalas de tiempo y espacio; el uso de experiencias y situaciones *micro* para llegar a las reflexiones *macro*; la diversidad de agentes históricos; la vinculación de los PSR del pasado con los del presente, y el aprendizaje de CCSS como base del desarrollo del pensamiento crítico.

Escenarios	Nivel 1	Objetivo/s	Nivel 2	Objetivo/s
HUMANIZANTE	Cuestión biológica, social o emocional	Humanizar del agente histórico	Comparación de sistemas: tempo y geo	Pensar comparativamente Tener consciencia de ciudadanía global: cuestiones que afectan toda la humanidad
CONTEXTUAL	Comprensión contexto histórico	Entender y situar el personaje en su contexto histórico	Relación de agentes y procesos	Relacionar el personaje con los diferentes agentes históricos y procesos Visualizar la diversidad de protagonistas históricos
PRESENTISTA	Problemática en el presente	Identificar las problemáticas en un contexto presente	La evolución: personaje y problemáticas	Detectar cambios y continuidades en problemáticas y personaje Pensar críticamente la propia representación social del personaje

Tabla 1. Escenarios principales en el que las diferentes CCSS interactúan de manera transversal

3.1. Estructura

¿Cómo podemos aprender sin cuestionar? Primero, nos preguntamos algo sobre un personaje, y partimos de esta pregunta para que se desarrolle el aprendizaje en la búsqueda de la respuesta, su contextualización y abstracción. Así, creamos un sistema de ramificación a partir de la cuestión inicial que nos lleva a tres escenarios principales en el que las diferentes CCSS interactúan de manera transversal (Tabla 1): por un lado, el de la humanización, reconociendo la base biológica, emocional o social de la temática; por otro, el contextual, identificando el contexto histórico concreto; finalmente, el presentista, llevando el análisis al presente.

Esta estructura (Tabla 1) puede reproducirse en diferentes temáticas y contenidos, y la flexibilidad de los diferentes escenarios y niveles está pensada de manera que sea el docente quien, de acuerdo con su contexto y voluntades, pueda desarrollar, ahondar, cambiar, enfatizar, ampliar y crear.

3.2. Concreción de elementos

3.2.1. El personaje

Si partimos de un personaje es porque ponemos las personas en el centro del aprendizaje. En educación, pero sobre todo en CCSS, no tiene sentido que las personas queden relegadas al margen de procesos, teorías, conceptos y paisajes. Partimos del sujeto para llegar al objeto –ya que es el sujeto el que crea el objeto.

Pero, ¿qué personaje escoger? Teniendo en consideración los estudios realizados, optamos por escoger personajes conocidos por los alumnos, que formen parte de su imaginario no sólo personal si no también colectivo. Personajes en origen históricos que muchas veces han quedado descontextualizados y han llenado juguetes, películas y cuentos aumentando la brecha entre realidad y ficción. Creemos interesante aprovecharlos ya que son un nexo con nuestros alumnos y nos permitirán no sólo navegar por los escenarios que hemos planteado si no también romper mitos y estereotipos largamente aprendidos y crear un puente entre el mundo mental de los alumnos dentro y fuera del aula. Del personaje a la persona; de lo ficticio a lo histórico y social. Priorizamos en éstos que: formen parte del imaginario no escolar del alumnado; representen colectivos no hegemónicos; estén relacionados con problemáticas social, política, ética y económicamente complejas, y permitan establecer comparaciones con el presente. La idea es, de todos ellos, poder formularnos una pregunta directamente relacionada con los atributos del personaje que nos permita, de entrada, poder humanizarlo: es decir, abordar cuestiones biológicas, sociales o emocionales compartidas por todo el género humano. Finalmente, para poder sobreponernos a las invisibilidades de género y edad, en todos los personajes escogidos tiene que poder situarse siendo hombre, siendo mujer, en la niñez, la vida adulta y la vejez.

3.2.2. Elementos comparativos

Dentro de la primera fase de humanización, se busca responder a la cuestión planteada, mostrando las características humanas del personaje, pero también establecer comparaciones con diferentes sistemas culturales. Es necesario escoger muestras representativas de gran diversidad geográfica y temporal. Así, no sólo se trabaja el pensamiento comparativo si no que se rompe el planteamiento nacional y eurocentrista aún presente en la historia escolar optando por una consciencia de ciudadanía global centrada en aquello que compartimos como seres humanos y a lo que damos diferentes respuestas culturales.

3.2.3. Agentes de contexto

Situar el personaje en su contexto no sólo requiere entenderlo y entender la realidad histórica, si no también relacionarlo con otros agentes. Optamos por una construcción conjunta del relato que de cabida a l os diferentes protagonistas.

3.2.4. Problemas Sociales Relevantes

Con la apuesta que se está haciendo desde la Didáctica de las CCSS por el trabajo a partir de PSR tiene poco sentido plantear una innovación didáctica que obvie sus planteamientos, aunque proceda de líneas investigativas diferentes. En este caso partimos de uno de los agentes implicados en la problemática en contextos pasados para llegar a problematizar la situación en el presente, teniendo en cuenta la diversidad y complejidad de los factores y agentes implicados. Hará falta no s ólo comprender esta realidad desde sus múltiples ángulos e intereses, si no también desarrollar la capacidad de posicionarse y plantear acciones, actitudes y soluciones. «De esta forma la competencia social y ciudadana adquiere sentido, ya que parte de la realidad, se focaliza en ella y busca la acción consciente, responsable e informada» (Santisteban, 2012, p. 278).

3.3. Un ejemplo de desarrollo: "¿Por qué los piratas llevan parche?"

Para acabar de clarificar la estructura planteada, explicamos el ejemplo que ha dado título a esta comunicación. En un principio fue ideado para ser

trabajado en Ciclo Superior de Educación Primaria, pero la flexibilidad de esta estructura permite su adaptación a otros niveles, a voluntad del docente.

"¿Por qué los piratas llevan parche?" nos lleva al primer escenario humanizante al plantearnos la necesidad de minimizar y revertir las heridas, el desarrollo de un sistema de curación y medicina. Nos permite conectar y comparar múltiples experiencias culturales de diferentes espacios geográficos y temporales, ubicables en mapas y cronogramas. Así, la humanización se hace a dos niveles: construyendo el personaje como ser biológico y social, y visualizando una historia de la humanidad amplia centrada en lo que compartimos como especie y valorando la diversidad y las alternativas de los constructos culturales en pro de una ciudadanía global.

Por otro lado, nos lleva a dibujar la figura del pirata –como individuo, presentando la vida de 4 piratas (2 hombres y 2 mujeres), y como colectivo, preguntándonos por su situación desde los ejes de género, edad y procedencia-. Es necesario ubicarlo en su contexto histórico (2. Esc. contextual) y poder establecer relación con los otros agentes históricos a la hora que se plantean las situaciones, procesos y conflictos sociales, económicos, políticos de la realidad estudiada. En este caso hablamos del comercio atlántico derivado de la expansión colonial, de las políticas internacionales y los cambios sociales y culturales vividos en los diferentes territorios implicados; para hacerlo no nos basta sólo partir del colectivo pirata, si no construir el relato relacionándolo con las poblaciones productoras, los esclavos, la sociedad colonial, los comerciantes, la burguesía terrateniente y esclavista, las poblaciones costeras, los gobernantes de las potencias coloniales y las minorías étnicas deportadas. Entender la fotografía histórica del momento requiere no s ólo una interacción desde diferentes perspectivas de las CCSS (economía, política, sociología, etc.) si no también la interacción de sus protagonistas y agentes.

El estudio de este contexto puede realizarse, también, desde los planteamientos del trabajo por PSR, que pueden abordar problemáticas importantes del pasado. Pero nuestra propuesta se centra en abordar el PSR mirando al presente, estableciendo una relación entre el contexto analizado y la lectura crítica del mundo vivido por el alumnado. En el caso ejemplificado llevaríamos la cuestión de la piratería a nuestros días (3. Esc. presentista): ¿A qué llamamos piratería? ¿Qué es un pirata en la actualidad? ¿Qué comparte y en qué difiere con la piratería colonial? Y aquí se abren las diferentes cuestiones que forman parte del conflicto: economía sumergida, era digital, derechos de autor y patentes, informática, etc. ¿Qué sectores de la población se ven afectados? ¿Qué intereses podemos detectar en cada uno

de ellos? ¿Cómo posicionarse, cómo actuar, frente a los diferentes dilemas que la piratería actual nos plantea? Una buena estructuración de estas cuestiones favorece la consciencia histórica, y el pensamiento crítico y creativo.

Esta propuesta no ha podido ser llevada, aún, al aula. Esperamos poder compartir la experiencia didáctica en próximas ocasiones.

4. Conclusiones

En la historia escolar pervive un planteamiento de historia nacional, eurocentrista y masculina que excluye gran parte de sus agentes y protagonistas. Si bien algunos materiales, escolares y extraescolares, han ido incorporando a las mujeres, no se han integrado en un discurso conjunto, y la pervivencia de invisibles y sectores silenciados sigue presente en los currícula y las clases de CCSS.

Para contrarrestar este escenario, planteamos una propuesta de innovación didáctica basada en: las personas como eje vertebrador del conocimiento y el aprendizaje; un pensamiento histórico en pro de una ciudadanía global, rompiendo las historias nacionales y cronológicas para visualizar los procesos humanos a diferentes escalas de tiempo y espacio; el uso de experiencias y situaciones *micro* para llegar a las reflexiones *macro*; la diversidad de agentes históricos; la vinculación de los problemas sociales relevantes del pasado con los del presente, y el aprendizaje de CCSS como base del desarrollo del pensamiento crítico. Partimos de una pregunta, de un personaje, que nos acompañará a lo largo de tres escenarios: el humanizante, el contextual y el presentista. Para, al fin y al cabo, entendernos, pensarnos y construirnos para mejor.

Referencias bibliográficas

Anguera, C., y Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. En N. de Alba, F. F. García, y A. Santisteban (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 391-400), Sevilla: Diada.

Apple, M. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.

Bloch, M. (1996). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México D.F. Fondo de Cultura Económico.

Cerezer, O., y Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès, y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 2, pp. 37-44), Barcelona: AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona,

Guldi, J., y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia.* Madrid: Alianza Editorial.

Hubbard, P. (2013). Kissing is not a universal right: Sexuality, law and the scales of citizenship. *Geoforum*, 49, 224-232.

Marolla, J. (2017). El profesorado chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 81-90.

Massip, M., y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar, En C. R. García Ruiz, A. Arroyo, y B. Andreu (eds), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para la ciudadanía global* (pp. 447-457), Madrid: Universidad de Las Palmas- AUPDCS- Entinema.

Massip, M. (2017). Y fuera del aula, ¿quiénes son sus protagonistas? En Martínez, R., García-Moris, R. y García Ruiz, C. *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 478-489). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2009). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Guimaraes, S. (org.) *Ensino Fundamental. Conteúdos, metodologías e práticas* (pp. 197-240). Campinas: Alinea Editora.

Sant, E., y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3, 129-146.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba, F. García, y A. Santisteban (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales.* (Vol I, pp. 277-286). Sevilla: AUPDCS - Díada.

Solsona, N. (2016). *Ni princeses ni pirates. Per educar nenes i nens en llibertat.* Vic: Euomo Editorial

Vilallón, G., y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados*, 17, 119-136.

EL PROYECTO PINCELADAS DE MUJER: ENSEÑAR HISTORIA DE LAS MUJERES ARTISTAS DESDE LA EMPATÍA HISTÓRICA AUDIOVISUAL

Cristian Requena Palacios
cristian.requena@uma.es

Laura Triviño Cabrera
laura.trivino@uma.es

Universidad de Málaga

1. La enseñanza de las Ciencias Sociales desde una necesaria perspectiva feminista

El nuevo año 2018 trae consigo un reto, un desafío o una realidad que ya nadie puede obviar; el feminismo ha llegado para quedarse. Según el diccionario Merriam-Webster (2017), la palabra feminismo ha sido la más consultada en Estados Unidos. Es la palabra del año 2017; y probablemente, su significado y el movimiento social que lo acompaña, sean considerados los más importantes para este siglo XXI, puesto que rompe el inquebrantable yugo del patriarcado que acompaña la historia de la humanidad. ¿Cómo repercute este hecho en la enseñanza de las Ciencias Sociales? El profesorado de Ciencias Sociales no puede mirar hacia otro lado; no debe seguir pensando que el feminismo es un tema menor y que debe estar al margen de la enseñanza de la historia. No es algo pasajero, no es una novedad, no es una nueva moda de la cultura mediática. No pueden existir diferentes realidades o mejor dicho, dimensiones irreales de la realidad con respecto a la trascendencia de que la historia de las mujeres ha sido silenciada de la historia enseñada.

El problema de la enseñanza de las otras historias (las de las mujeres, fundamentalmente) reside en que su tratamiento o no en el aula, va a depender de la ideología, del compromiso ético y de los conocimientos previos del profesorado sobre la teoría feminista. Es más una cuestión de intencionalidad, no tanto de cumplimiento, pues pese a las múltiples declaraciones y normativas, hay profesorado que se resiste al uso del

lenguaje inclusivo y a la visibilidad de las mujeres en el conocimiento histórico-artístico.

Así pues, existe profesorado que se resiste a enseñar biografías de mujeres, los motivos por los que las mujeres han sido silenciadas o los obstáculos que han padecido en las diferentes áreas de conocimiento. También es cierto que la invisibilidad de las mujeres en los libros de texto y su escasa o nula presencia en los contenidos que marcan el currículum escolar, tienen una considerable responsabilidad en que generaciones de estudiantes y por consiguiente, ciudadanas y ciudadanos, no p resten atención y no tomen conciencia de dicha situación que les afecta diariamente y perjudica el propio bienestar de la sociedad en su conjunto. Como expone Fernández Valencia (2004),

> La actitud que asuma el profesorado respecto a sus contenidos y formas de presentarlos, que cuestione o no los protagonismos reflejados, las presencias o ausencias de algunos actores sociales en ciertas épocas, temáticas o problemas, las formas de las presencias... será fundamental para reconducir la enseñanza y el aprendizaje de la Historia hacia vías que recuperen el protagonismo social de la mujeres, para dar referentes históricos a las niñas (p. 11).

Una enseñanza de las ciencias sociales desde una mirada de género (Fernández, 2004; Bassanezi, 2009; Ortega, 2017), conduce al fomento de una educación en valores y una reflexión crítica.

2. Pinceladas de Mujer: trabajo por proyecto desde la literacidad crítica y la empatía histórica audiovisual para la visibilidad de la historia de las mujeres artistas

2.1. Empatía histórica audiovisual y literacidad crítica en la asignatura *Cambios Sociales y Género*

Al hilo del planteamiento sobre la necesidad de un profesorado comprometido con una enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva feminista, presentamos un proyecto que tiene como propósito indagar nuevas formas de enseñanza de la historia de mujeres artistas a través de la empatía histórica desde la producción audiovisual. Basándonos en la idea de desarrollar el pensamiento crítico-creativo (Santisteban, 2010, p. 44); planteamos que el alumnado no sólo aprenda a pensar críticamente sobre la invisibilidad de las mujeres pintoras en la historia; sino que

participe creativamente a través de relatos audiovisuales que imaginen una historia contrafactual, concebida ésta de gran potencial educativo (Jensen, 2005). Es por ello que se hace necesario la inclusión del término "empatía". Para Lee, la empatía será «una parte de (y una condición necesaria para) la comprensión histórica y que la imaginación como suposición que constituye en un criterio para dicha comprensión» (2004, p. 92). Ampliando dicho concepto, el término pasa por extenderse a "empatía histórica" como «competencia propia de lo que se ha denominado el aprendizaje del pensamiento histórico» (González, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2009, p. 284), en una definición más amplia:

> comprender y explicar las acciones de las personas en el pasado, de modo que las vuelvan inteligibles en las mentes contemporáneas. Hecho que implica conocimiento del respectivo contexto histórico y la interpretación de evidencias históricas diversificadas y/o contempladas desde diferentes perspectivas, estando también vinculado el uso de la imaginación histórica (Ferreira, 2009, p. 119).

Llegando a concebirse una "empatía histórica audiovisual" como un proceso por el que el alumnado es capaz de ponerse en el lugar de personajes intra/históricos – entendiendo por personajes, no sólo aquellos "grandes nombres" propios de una historia unitaria, sino de aquellas/os que forman parte de la alteridad – mediante la dramatización audiovisual. Por otra parte, desde el punto de vista de la educación emocional, tratar la empatía en alumnado adolescente favorece «la convivencia entre iguales» (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014, p. 14).

Por otra parte, uno de los objetivos fundamentales de nuestra propuesta es la visibilidad de las mujeres en la enseñanza de la historia, concretamente las mujeres como sujeto histórico (Fernández, 2005), las mujeres artistas y desvelar el currículum oculto (Jackson, 1975 / 1991; Torres, 1998). Es por ello que basamos nuestro proyecto educativo en la visibilidad de la pintora Clara Peeters, a la que el Museo Nacional del Prado había dedicado la primera exposición a una mujer artista en su historia, *El Arte de Clara Peeters* (2016) y como materia, donde sería desarrollado, *Cambios sociales y género*, con estudiantes (N=26, 16 alumnas y 10 alumnos) de 2º ESO del IES Huerta Alta de Alhaurín de la Torre (Málaga), que, según la legislación educativa andaluza (BOJA 144 / 2016),

> ofrece así la posibilidad de conocer cómo se han configurado y jerarquizado los estereotipos sociales asociados a hombres y mujeres, analizando

críticamente las causas que los han motivado, sus principales canales de transmisión y los motivos de supervivencia y reproducción, así como conocer, hacer visible y valorar la contribución de las mujeres en las diversas ramas del saber y del arte (pp. 336-337).

El proyecto se desarrolló durante un trimestre y comprendió dos fases fundamentales. Una primera fase se centró en la literacidad (alfabetización)[1] mediática e i nformacional, entendida como «comprender y utilizar los medios de masas de forma segura o firme, incluyendo un entendimiento informado y crítico de los medios y de las técnicas que los medios emplean y sus efectos. También la capacidad de leer, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas» (Wilson, et al., 2011, p. 185) para que el alumnado desarrolle una competencia mediática óptima que le permite hacer un uso reflexivo, crítico e igualitario de los medios y de las TIC; dado que justamente esta literacidad «puede promover un comportamiento mediático sensible al género» (Wilson, et al., 2011, p. 94). De modo que los contenidos de esta fase versaron sobre:

1. Transmisión de estereotipos y prejuicios sexistas a través de los agentes de socialización. Análisis de estereotipos y prejuicios sexistas a través del lenguaje escrito, oral y audiovisual. (Bloque I, BOJA, 144 / 2016). Nos centramos en los medios de comunicación, concretamente, la televisión y desarrollamos los siguientes contenidos específicos:

1.1. Características de la televisión como medio de comunicación.

1.2. El proceso de comunicación y tipos de lenguajes empleados en televisión.

1.3. Influencia de la televisión en cuestiones de género (la imagen de las mujeres en los programas televisivos); y conciencia y búsqueda de la igualdad y soluciones en el marco televisivo.

1.4. Principales roles televisivos.

[1] Cassany y Castellà (2010) analizan la dificultad para llegar a un acuerdo entre investigadores/as en relación a los vocablos usados para referirse a la lectura y a la escritura de ideologías. Así pues y siendo el término más utilizado, el de "literacidad", nos decantamos por hablar de "literacidad crítica, literacidad mediática e informacional…". Entenderíamos por literacidad, "más que la habilidad de leer y escribir, la literacidad es una práctica social que se da en una cultura y en un contexto concretos" (Santisteban Fernández et al., 2016, p. 552). No obstante, precisamos que hemos visto la necesidad de añadir "alfabetización" dado que el dossier de la UNESCO (2011), en su traducción al castellano, es traducido como "alfabetización mediática e informacional".

Una segunda fase abordó el desarrollo del pensamiento crítico-creativo para el desmantelamiento del curriculum oculto. Con el objeto de conocer contenidos básicos sobre la Historia de las Mujeres en el Arte, se fijarían los siguientes contenidos, partiendo del Bloque 4 establecido por el BOJA (144 / 2016):

2. Visibilización de las mujeres.
   2.1. Aportación de las mujeres al campo artístico.
   2.2. Situación de las mujeres pintoras durante el Barroco.
   2.4. Biografías de mujeres: Clara Peeters.
   2.5. La importancia de la exposición *El Arte de Clara Peeters* en el Museo Nacional del Prado.

Posteriormente, el alumnado trabajó en la elaboración de un storyboard y su posterior representación en un c ortometraje titulado *Pinceladas de Mujer*, que plantease un relato audiovisual protagonizado por el propio alumnado sobre la visibilidad de las mujeres pintoras y su papel fundamental como modelos en los que la juventud pudieran inspirarse.

2.3. El trabajo por proyectos en la enseñanza de las Ciencias Sociales

De entre los métodos conocidos y empleados con más asiduidad en las aulas y aún más en las Ciencias Sociales destacan aquellos de carácter tradicional denominados conductistas, que siguen estando muy presentes en la enseñanza actual, basados en lo memorístico y en los contenidos (Fernández, 2016, p. 38). Ante esta arraigada presencia en el proceso E-A, surge la necesidad de buscar pedagogías que atiendan a l as necesidades de las sociedades actuales y que, por ende, sean potencialmente beneficiosas tanto para el alumnado como para el profesorado. Es aquí donde emergen las pedagogías constructivistas, aquéllas que conciben «el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los[a] niños[a], aprenden construyendo nuevas ideas o c onceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos» (NorthWest Regional Educational Laboratory, 2006, p. 1).

Y precisamente, una de las metodologías que provienen de esta corriente pedagógica será el Trabajo por Proyectos o Aprendizaje Basado en Proyectos (TPP o ABP en adelante), entendido como una alternativa que se adapta tanto a las necesidades del alumnado como de la sociedad actual, permitiendo así mismo una renovación profunda del concepto enseñanza-aprendizaje; ya que, a través del TPP «se supera la visión de las Ciencias Sociales como contenidos memorísticos porque esos contenidos sirven para

interpretar la realidad que nos rodea, con la intención de incidir en ella» (De la Calle, 2016, p. 10).

A continuación, explicaremos de qué manera las características del Trabajo por Proyectos se han dado en Pinceladas de Mujer (Tabla 1):

Características del TPP	El Proyecto *Pinceladas de Mujer*
Perspectiva constructivista: conocimientos previos del alumnado, foco principal del proceso E-A.	Para conocer las ideas previas del alumnado, organizamos grupos de discusión sobre su consumo televisivo y los roles y estereotipos de género detectados.
Potenciar el desarrollo de conocimientos y de habilidades tales como la reflexión, la capacidad crítica, la investigación o la responsabilidad para con el propio aprendizaje, que no sólo son útiles en el aula, sino también en la vida real.	Se establecieron diferentes actividades individuales y grupales para la adquisición de conocimientos sobre la contribución de las mujeres en la Historia del Arte.
Carácter interactivo, colaborativo y cooperativo.	Se propuso que el alumnado como grupo-clase, trabajase conjuntamente en un cortometraje. Los personajes y el storyboard fueron ideados por el alumnado y orientados por el profesor. Dicho cortometraje sería presentado en las II Jornadas Clara Peeters. ¡Empodérate Audiovisualmente! en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
Relación con el método científico, así como con los contextos y/o situaciones reales y cercanas al alumnado.	Para la elaboración del storyboard, el alumnado tuvo que conectar las circunstancias pasadas de las mujeres con su propio contexto histórico. Se centró en una adolescente que quería seguir los pasos de la pintora Clara Peeters en el siglo XXI, lucha por conseguirlo derribando obstáculos familiares y sociales que le impedían desempeñar dicha profesión.

Valoración de los procesos sobre el producto, de modo que se valora por encima de todo el progreso del o de la estudiante.	Desde el análisis de las ideas previas hasta la configuración del cortometraje, se percibe en todo el alumnado, ya sea en menor o mayor medida, la adquisición de competencias mediáticas desde la perspectiva de género.

Tabla 1. Características del TPP (Quinquer, 2004, pp. 7-22) desarrolladas en *Pinceladas de Mujer*. Fuente: Elaboración propia

Como principales resultados de este trabajo por proyectos, destacamos:

- Compromiso con la igualdad.
- Empatía Histórica Audiovisual de los y las estudiantes hacia la historia de las mujeres.
- Desarrollo del pensamiento crítico-creativo.
- Compañerismo y aprendizaje colaborativo.
- Protagonistas y constructoras/es de sus propios aprendizajes.

3. Conclusiones

Se puede afirmar que el alumnado se volcó en trabajar arduamente y de una forma comprometida desde el inicial hasta el fin del proceso E-A. Si bien es cierto que al principio existió un choque metodológico, ya el alumnado nunca había trabajado las Ciencias Sociales desde una perspectiva constructivista, colaborativa e interdisciplinar. Sin embargo, a medida que el proyecto avanzaba, la fluidez a l a hora de proceder y encarar el TPP aumentaba, progresaba el compromiso y el "acostumbramiento" del alumnado a esta nueva forma de trabajar colaborativamente.

Cabe destacar que el alumnado no estaba familiarizado con el análisis crítico de los medios de comunicación, por lo que sus conocimientos previos no eran muy certeros, no obstante, supusieron un punto de partida óptimo. A pesar de ser nativos/as digitales, su grado de literacidad mediática e informacional era escasa, al igual que ocurría con las cuestiones de género.

Paulatina, pero incesantemente el alumnado, con el docente como guía, fue iniciándose en todo ese conglomerado de contenidos y competencias de una manera íntegramente audiovisual, lo que contribuyó enormemente a un desarrollo más profundo de todo lo propuesto y, por ende, permitió que el alumnado alcanzase en mayor o menor medida, los objetivos propuestos. Esto significó para ellos/as dar un primer paso hacia el florecer de competencias mediáticas y conciencia feminista.

El proceso de E-A resultante del proyecto *Pinceladas de Mujer* concibe que las nuevas formas de enseñanza pasan por la reflexión y la interpretación crítica de la historia, de una historia que ha invisibilizado a las mujeres y que debe afrontarse porque de lo contrario, podría caer en tal y como exponen Sant y Pagés, «el agravio que representa para las mujeres no estudiar a otras mujeres puede ser utilizado para justificar una supuesta subordinación a los hombres» (2011, p. 139). Además, a este objetivo se suma otro destacable como es la presencia de la Hª del Arte como disciplina escolar en educación secundaria, siguiendo las reflexiones de la profesora Ávila (2004), concretamente algunas alternativas didácticas como son la narración de historias y el diseño de performances por parte del alumnado (p. 122).

Referencias bibliográficas

Ávila, R. M. (2004). Tendencias epistemológicas y sociales en la enseñanza del arte y sus implicaciones didácticas. Una propuesta alternativa desde la educación artística. *Cultura y Educación*, *16*(1-2), 115-125. DOI 10.1174/1135640041752849

Bassanezy Pinsky, C. (2009). Gênero. En C. Bassanezi Pinsky (org.), *Novos temas nas aulas de história* (pp. 29-54). São Paulo: Contexto.

Boletín Oficial de la Junta de Andalucia nº 145. Orden de 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículum correspondiente de bachillerato de la Comunidad Autónoma de Andalucía se regula determinados aspectos de atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. España, Andalucía, 29 de julio de 2016, 108-396.

Cassany, D., y Castellà, D. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, *28*(2), 353-374.

De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Iber*, 82, 7-12.

De los Ángeles, M. y Polo Herrador, M. A. (1996). La presencia de la mujer en el arte occidental. *Iber*, 7, 35-48.

Fernández, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24. Disponible en: _https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2898/2470

Fernández, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. I. Vera-Muñoz, y D.

Pérez i Pérez (coords.). *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación de la ciudadanía: las TIC's y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454197

Fernández Naranjo M. J. (2016). Sociales en ABP. *Iber*, 82, 38-41.

González, N., Henríquez, R., Pagès, J., y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. Avila, B. Borghi, y I. Matozzi (coords.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona" – La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 283-290). Bologna.

Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 12-38. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos364/031.evaluacion-de-la-emptiarev.ed.364.pdf?documentId=0901e72b818ff46d

Jackson, P. W. (1975; 1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jensen, B. E. (2004). Counterfactual History and its Educational Potential. En Kemp, P. (ed.), *History in Education. Proceedings from the Conference History in Education*. Held at the Danish University of Education, 24-25 March 2004. Danish University of Education Press, 151-158. Disponible en: http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/counterfactual-history.pdf

Lee, P. (2004). La imaginación histórica. *Memoria & Sociedad*, *8*(12), 87-112.

Merriam-Webster (2017). Merriam-Webster's 2017 Words of the Year. [Página Web]. Disponible en: https://www.merriam-webster.com/words-at-play/word-of-the-year-2017-feminism

Museo Nacional del Prado (2016). *El Arte de Clara Peeters. Catálogo de la Exposición*. Madrid: Museo Nacional del Prado.

NorthWest Regional Educational Laboratory (2006). *Aprendizaje por proyectos* [Traducido al español de Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning]. Colombia: Eduteka.

Ortega Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Director: Joan Pagès Blanch. Disponible en: http://www.tdx.cat/handle/10803/457981

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Iber*, 40, 7-22.

Sant, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por què las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146. Disponible en: http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/802/801

Santiesteban Fernández, A., Tosar Bacarizo, B., Izquierdo, A., Llusá Serra, J., Canals Cabau, R., González Monfort, N., y Pagès Blanch, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global de la enseñanza de las ciencias sociales. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, y B. Andreu Mediero (coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Wilson, C. et al. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional: Currículum para profesores*. París: UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf

TENSIONES ENTRE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y MEMORIA HISTÓRICA EN PARAGUAY. PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE UNA «HISTORIA CON MEMORIA»

Carolina Alegre Benítez
calegre@ugr.es
Universidad de Granada

1. Introducción

El estudio presenta los avances de una investigación en curso acerca de la formación de las identidades, la construcción de la memoria histórica y la enseñanza de la historia en la escuela paraguaya contemporánea. Siguiendo los planteamientos de Mario Carretero (2007) sobre la construcción de la memoria histórica en la escuela y adoptando el enfoque de Raimundo Cuesta (2014) sobre el fomento de la enseñanza de una «historia con memoria», la propuesta consiste en examinar una selección de manuales escolares de Historia y Programas de estudio con los siguientes objetivos: a) analizar las contradicciones entre los objetivos románticos (con fines identitarios) e ilustrados (con fines críticos) en la enseñanza de la historia paraguaya; b) analizar los modos en que el discurso escolar de la Guerra de la Triple Alianza, que permite afrontar el pasado colectivo traumático, dificulta la urgencia de una reflexión crítica acerca de la contienda. Todo ello, teniendo en cuenta los retos a los que se enfrenta la enseñanza de la historia en la actualidad, en el contexto de una escuela marcada por los procesos neoliberales de globalización que exige la búsqueda de nuevas formas de enseñanza capaces de promover el encuentro de identidades complejas.

2. Historia(s) y memoria de la Guerra

La Guerra de la Triple Alianza (1864-1870), contienda que enfrentó a Paraguay contra Argentina, Brasil y Uruguay, constituye uno de los acontecimientos traumáticos del pasado reciente de Paraguay, cuyas secuelas en la memoria de la ciudadanía están todavía muy lejos de ser superadas. En el plano nacional, la guerra propició un discurso histórico

nacionalista que todavía resulta eficaz para explicar la estructuración de las identidades y para legitimar un orden social heredado de los regímenes dictatoriales impuestos de forma consecutiva desde 1936 y hasta 1989. En el plano internacional, las consecuencias políticas y económicas del conflicto aún repercuten en las complejas relaciones que se establecen entre el país vencido y los países vencedores (Brezzo, 2004; Soler, 2010).

La derrota de Paraguay en la guerra dejó un país devastado y una población diezmada. En estas condiciones y bajo la tutela de los poderes vencedores se pone en marcha el proceso de «reconstrucción» nacional a partir del modelo liberal. Entre las consecuencias inmediatas de este proceso para el país se encuentran la pérdida de gran parte de su territorio, la proscripción del uso del idioma guaraní y la construcción de una historia oficial configurada en torno al relato de los países aliados. Teniendo en cuenta esta coyuntura Couchonnal y Wilde (2001, p. 1) plantean lo siguiente: «Una mirada que pretenda abarcar al Paraguay tropieza indefectiblemente con los parapetos tras los que se resguarda una identidad nacional definida durante mucho tiempo en oposición a su contexto».

Muy pronto la inestabilidad marcó los destinos del país y se instaló en Paraguay un abrumador clima político, social y económico, que terminó por agotar el proyecto de reconstrucción nacional vinculado a la «regeneración» del país (Brezzo, 2005). A pesar de que el Estado y las elites políticas se esforzaron por mantener en el espacio público un relato de la guerra ajustado a la visión de los vencedores, poco a poco fueron surgiendo expresiones de una «contramemoria» que hacia 1880 se convertiría en una expresión moderada de patriotismo (Capdevila, 2012).

De acuerdo con Capdevila (2012) en este contexto emerge una corriente historiográfica que asoció la acción política a la militancia por la memoria, es decir que la producción de un discurso nacionalista se erigió ante todo como un relato de la historia de la nación en el que la Guerra de la Triple Alianza constituyó el acontecimiento articulador del paso. El ámbito educativo fue uno de los espacios donde circularon las representaciones heroicas de la guerra.

A comienzos del siglo XX tuvo lugar la elaboración de una memoria colectiva en la que el Paraguay se presentaba como una gloriosa nación, con una representación de la guerra basada en el heroísmo del pueblo paraguayo: «La guerra de la Triple Alianza (1864-1870) engendró en el Paraguay un relato referencial, es decir, una historia conocida por todos, constitutiva de las identidades colectivas. Ella funda el cimiento sobre el cual reposa el sentimiento nacional» (Capdevila, 2010, p. 19).

El proceso de reconstrucción de la identidad nacional acompañada de la construcción nacionalista de la historia se intensificó hacia la década de 1920. Señala Capdevila (2012) que la representación heroica de la Guerra contra la Triple Alianza se afianzó en el imaginario colectivo mediante la institucionalización de una historia oficial nacionalista por parte de los regímenes militares que desde 1940 se sucedieron de forma casi ininterrumpida en Paraguay hasta el inicio de la transición democrática en el año 1989. En el plano educativo, la llamada «pedagogía nacionalista» ocupa un lugar cada vez más importante en las escuelas. Desde la década de 1990, es posible observar algunos cambios en el relato escolar acerca de la historia nacional (Capdevila, 2010; D'Alessandro, 2014).

2. Enseñanza de la historia y memoria histórica en el siglo XXI

El estudio de la formación de las identidades, el nacionalismo y la memoria constituye una temática recurrente en el ámbito de la investiación educativa, especialmente, en relación con la enseñanza de la historia y la conformación de ciudadanos nacionales (Amézola, 2015, Cuesta, 1997, Jelin y Lorenz, 2004). De forma amplia, uno de los principales propósitos de la institución educativa ha sido «hacer» italianos, alemanes, argentinos, etc., en este sentido, la enseñanza de la historia se presenta como un instrumento eficaz para establecer un imaginario nacional, un relato histórico hegemónico sobre el pasao de la nación (Romero, 2009).

En el contexto del estudio resultan de especial interés los planteamientos de Carretero (2007) acerca de la construcción de la memoria histórica en la escuela, en los que se distinguen tres registros del pasado: la historia académica, que desarrollan los historiadores y científicos sociales; la historia escolar, enseñada en la escuela y más ligada a las emociones; y la historia cotidiana, que forma parte de la memoria colectiva de la sociedad. Una de las tesis principales del autor consiste en señalar que en la nueva coyuntura global que interpela al estado-nación moderno existe una contradicción entre la enseñanza de la historia que surge a finales del siglo XIX con fines esencialmente identitarios, y la enseñanza de la historia que al menos desde mediados del siglo XX se encuentra ligada a la racionalidad crítica de la ilustración.

De acuerdo con Cuesta (2014), en el siglo XX se asiste a un retorno de la memoria, a una reconceptualización de la memoria como herramienta crítica que se remonta al período de entreguerras y las matanzas sistemáticas que tuvieron lugar en la Segunda Guerra Mundial. En este sentido, la

memoria deja de ser acrítica: «[...] y se convierte en un principio de reclamación de justicia frente a la barbarie y las atrocidades genocidas de un tiempo vituperable» (p. 16). En la actualidad, algunas corrientes historiográficas ponen de manifiesto el potencial crítico del binomio historia y memoria, un potencial que puede resultar de gran utilidad en el currículo escolar. Desde esta perspectiva, Cuesta propone la enseñanza y el aprendizaje de una «historia con memoria» que contemple los entramados de saber-poder que tejen la memoria colectiva de las sociedades, que tenga en cuenta la experiencia de los vencidos y que asimismo problematice el presente.

Por último, cabe destacar la importancia de los manuales escolares como fuente de estudio del currículo. Numerosos autores (Choppin, 2008; Rüssen, 1997; Tiana, 2000) han señalado la importancia de los libros de texto como un instrumento sustancial para estudiar y comprender la realidad educativa. A pesar de los avances de las nuevas teconologías en el ámbito de la educación, el libro escolar continúa siendo un elemento fundamental en las aulas. Valls (2007) subraya que los manuales son los productos historiográ-ficos socialmente más significativos en cuanto que son accesibles a la mayoría de la población, de igual manera Romero (2009) advierte que el manual escolar es un currículo en acto y, en muchos casos, la principal fuente de información del profesorado.

3. Metodología

La metodología se enmarca en los métodos cualitativos de las Ciencias Sociales. Se empleó la técnica de análisis de contenido. La muestra de estudio se compone de un conjunto de libros de texto de Historia editados en Paraguay entre los años 1989-2016, período de transición y consolidación democrática del país.

Criterios de selección: manuales escolares correspondientes al Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB), que aborden el contenido escolar de la Guerra de la Triple Alianza.

Fuentes analizadas: dado que se trata de una investigación en curso, se ha optado por presentar resultados parciales de la investigación centrados en el análisis de dos manuales escolares que por sus caracterísitcas específicas, reflejan la pluralidad de relatos escolares acerca de la Guerra. Además, se han consultado los programas de estudio del Área de Historia y Geografía de la EEB. Para el análisis de los manuales escolares se atendió a la variable: causas de la Guerra.

4. Algunos resultados

4.1. El Programa de Estudios del Área de Historia y Geografía

El actual Programa de Estudios del Área de Historia y Geografía del 8 Grado consta de un total de 94 páginas y está estructurado de la siguiente manera: una primera parte donde figuran los fines y objetivos de la educación paraguaya, el perfil del egresado, los principios curriculares y una serie de orientaciones didácticas; una segunda parte que contiene el desarrollo del currículo especifico deL Área de Historia y Geografía.

Entre los fines de la educación paraguaya, destaca lo siguiente: «Al mismo tiempo, busca afirmar la identidad de la nación paraguaya y de sus culturas, en la comprensión, la convivencia y la solidaridad entre las naciones, en el actual proceso de integración regional, continental y mundial». En lo que respecta a la fundamentación del Área, se incluye lo siguiente:

> Por consiguiente, la Historia y la Geografía adquieren suma importancia al responder a l as necesidades formativas de los estudiantes y al servir de instrumentos para interpretar el presente, comprender el pasado, relacionarlos y construir mejores perspectivas de carácter social con miras a un futuro que depare óptimas condiciones para la realización integral de la persona.

Al final del Programa de Estudios se incluye un breve glosario, que en la entrada de la letra "T" recoge la definición de identidad nacional: «Sentimiento que nace con el conocimiento y amor a la patria y que impulsa a defenderla en cualquier lugar en que uno se encuentre».

De forma especifica, el Programa de Estudios de Historia y Geografía está compuesto por «unidades temáticas» y «capacidades». El tema de la Guerra de la Triple Alianza se encuentra en la unidad temática «Procesos históricos relevantes de la realidad paraguaya y americana», vinculado a la siguiente capacidad:

> Indaga la situación vivida en el Paraguay durante los años 1862 a1870.
> – Presidencia de Francisco Solano López. La sucesión presidencial. Congreso de 1862. Situación general del país.
> – Antecedentes y causas de la Guerra contra la Triple Alianza. Situación de los países del Plata. Doctrina del equilibrio. Nota del 30 de agosto de 1864.

– Tratado secreto de la Triple Alianza. Campañas y batallas. Hechos destacados. Reclutamiento, intendencia, comunicaciones y sanidad. Periódicos de campaña. Ocupación de Asunción. Gobierno provisorio.
– Labor de las Residentas. Papel de las mujeres en el proceso de reconstrucción nacional. Consecuencias demográficas, políticas y económicas de la derrota.

4.2. Los manuales escolares

El manual escolar *Estudios Sociales 8* (2005) está dirigido a estudiantes del octavo grado de la Educación Escolar Básica del actual sistema educativo. La presencia de la editorial Santillana en Paraguay está vinculada al fuerte impulso de las reformas educativas implementadas a comienzos de la década de 1990. El manual escolar está pensado para formar parte de las instituciones privadas ubicadas sobre todo en la capital Asunción y las ciudades que conforman el área metropolitana, es decir la región donde se concentra la mayor parte de la población del país.

El tema específico de la Guerra de la Triple Alianza corresponde a los contenidos del capítulo número 19 titulado «El Paraguay entre 1840 y 1870». Las causas de la guerra tienen su propio apartado, y resulta evidente el esfuerzo de los autores por alejarse del relato escolar tradicional y reflejar los cambios en el discurso historiográfico hegemónico a los que hacía referencia Capdevila. Las causas se presentan desde dos horizontes explicativos:

1) «Algunos historiadores afirman que la causa principal del estallido de la guerra fue la visión equivocada de Francisco Solano López sobre los acontecimientos en el Río de la Plata.» (p. 148).

2) «En cambio, otros estudiosos ya más contemporáneos buscan una explicación de mayor complejidad, más allá del personaje del mariscal López. Los problemas de límites fronterizos, la libre navegación de los ríos, el equilibrio de poder entre Brasil y Argentina y la formación de Argentina como nación [...].» (p. 148).

Una vez realizada la descripción de los sucesos que desencadenaron el conflicto bélico, el tratado de la Triple Alianza se presenta de forma bastante sucinta en un subapartado titulado «Tratado de la Triple Alianza»: «López, que aparecía tomando la iniciativa, en realidad había caído en la trampa que le habían preparado sus poderosos vecinos. Las verdaderas intenciones de estos quedaron evidenciadas con la firma, el primero de mayo de ese mismo año del Tratado de la Triple Alianza [...].» (p. 148). Hay que hacer notar

que aunque en el desarrollo del subapartado se haga alusión al carácter secreto de dicho tratado, sin embargo se omite en el título.

El libro de texto *Historia y Geografía 8 Grado* (s/f) está editado por la editorial Consulba, que lleva al menos dos décadas elaborando materiales didácticos en el ámbito paraguayo. De acuerdo con la información proporcionada por diferentes vendedores/distribuidores de este material educativo, cabe destacar que suele emplearse sobre todo en las instituciones educativas del sector público del país.

El tema 18 corresponde a «La Guerra de la Triple Alianza» y ocupa un total de 7 páginas del libro. No obstante, hay que tener en cuenta que el siguiente capítulo titulado «Las mujeres en el proceso de Reconstrucción», incluye las consecuencias del conflicto bélico. A diferencia del manual escolar de la editorial Santillana, aquí las causas de la guerra están explicadas con mayor detalle. Más o menos explícito, en este caso es posible distinguir en la narrativa algunas pinceladas del relato escolar nacionalista que se forjó a comienzos del siglo XX y posteriormente se consolidó en la larga dictadura stronista.

Como inicio del capítulo, aunque sin un título concreto, se expone lo que podrían llamarse antecedentes de la guerra en tres apartados: «Bases jurídicas de la posición paraguaya. Doctrina del equilibrio», «Protesta del 30 de agosto» y «Tratado secreto de la Triple Alianza». En este último apartado, se explica:

> Esta Guerra fue producto de una alianza militar, entre Argentina, Brasil y Uruguay, establecida a través de un Tratado Secreto firmado el 1 de mayo de 1865, disponía entre otras cosas, la repartición de extensas porciones del territorio paraguayo. Paraguay debía pagar los gastos de la Guerra; Argentina se adjudicaba todo el Chaco y Misiones; Brasil las tierras del Guairá y las situadas entre los ríos Apa y Blanco. Este tratado fue guardado en secreto, pero en 1886, Inglaterra publicó su texto (p. 79).

A continuación, se exponen las causas de la Guerra, divididas en «Causas mediatas del conflicto» y «Causas inmediatas de la guerra». Entre las cuatro causas mediatas, se incluye la siguiente:

> c) La situación creada por la actitud diplomática del gobierno blanco del presidente Atanasio Aguirre, solicitando la intervención del gobierno paraguayo en la solución del conflicto entre Brasil y Uruguay y denunciando además la existencia de un tratado secreto entre Brasil y Argentina para repartirse los territorios del Paraguay y del Uruguay, actitud que determinó el

> reclamo imperioso de Francisco Solano López, presidente del Paraguay, a los gobiernos de Brasil y de la Argentina (p. 80).

Se recogen asimismo tres causas inmediatas de la Guerra, entre las que se encuentra la siguiente:

> La negativa del gobierno argentino a acceder a lo solicitado por el Presidente López para transitar territorio argentino y atacar al Brasil; basada en una estricta neutralidad, ya manifestada anteriormente y asumida ante los gobiernos del Uruguay y de su Majestad el Emperador del Brasil (p. 80).

5. Conclusión

En relación con el primer objetivo, es posible observar en el actual Programa de Estudios del Área de Historia y Geografía del 8 Grado un claro esfuerzo por alejarse del discurso vinculado a la pedagogía nacionalista vigente durante décadas. Sin embargo, en el discurso educativo conviven elementos como la búsqueda de la afirmación de la identidad paraguaya por una parte, y la conviencia en el actual contexto de integración regional y mundial. Respecto al segundo objetivo planteado, el manual *Estudios Sociales 8* propone un relato de la guerra que se aleja bastante del discurso hegemónico vigente en la etapa de la dictadura. Recogiendo lo más importante, la propuesta de la editorial Santillana intenta insertar el complejo acontecimiento de la guerra en el nuevo escenario latinoamericano marcado por los procesos de globalización y por los esfuerzos gubernamentales de integración de los países de la región. Todo ello, a riesgo de que el relato alcance, por momentos, cierta simplicidad. Por su parte, el manual Historia y Geografía 8 Grado mantiene a lo largo del capítulo dedicado a la guerra un relato escolar bastante diferente, mucho más explicativo, que apela al imaginario heroico y glorioso de la nación, ligado en todo caso a los sentimientos y emociones.

Aunque el recorrido ha sido breve y se trata de resultados y conclusiones provisionales, a la luz de lo aquí expuesto no sería desacertado afirmar que en la actualidad conviven en la escuela paraguaya diversos relatos escolares acerca del acontecimiento traumático que representa la Guerra. Después de casi dos décadas de gobierno democrático, es posible observar tensiones entre la enseñanza de la historia con fines románticos y la enseñanza de la historia con fines críticos. Queda pendiente imaginar los modos en que la enseñanza de una «historia con memoria» acerca de un

evento constitutivo de la identidad paraguaya como es la Guerra de la Triple Alianza, pueda suscitar en los estudiantes nuevas formas de comprender su pasado y problematizar su presente. Un ejercicio ineludible en la búsqueda del encuentro con los «otros».

Referencias bibliográficas

Amézola, G. de (2015). Una educación por el repudio. La formación ciudadana con el ejemplo de la dictadura militar 1976-1983 en escuelas secundarias de Argentina. *Clío: History and History Teaching*, 41, 1-20.

Brezzo, L. (2004). El Centenario en Paraguay: historiografía y responsabilidades nacionalistas (1897-1912). *Anuario del CEH, 4*(4), 57-74.

Brezzo, L. (2005). La historia en Paraguay: entre la sinceridad y las responsabilidades nacionalistas. En L. Brezzo (dir.), *Aislamiento, Nación e Historia en el Río de la Plata: Argentina y Paraguay. Siglos XVIII-XIX* (pp. 187-231). Rosario: Universidad Católica Argentina.

Capdevila, L. (2010). *Una guerra total: Paraguay 1864-1870. Ensayo de historia del tiempo presente.* Asunción – Buenos Aires: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica – Sb.

Capdevila, L. (2012). El recuerdo de la Guerra de la Triple Alianza como sustrato de la identidad paraguaya. En H. Crespo, J. M. Palacio, y G. Palacios (coords.), *La Guerra del Paraguay. Historiografías. Representaciones. Contextos* (pp. 31-50). México: El Colegio de México.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global.* Buenos Aires: Paidós.

Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire: une fausse évidence historique. *Revue Histoire de l'éducation. SHE INRP*, 117, 7-56.

Couchonnal, A., y Wilde, G. (2010). Introducción. *Papeles de trabajo, 3*(6), 1-8.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia.* Barcelona: Pomares-Corredor.

Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22*(23), 1-30. DOI: 10.14507/epaa.v22n23.2014

D'Alessandro, S. (2014). Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de Historia en Paraguay. *Discurso & Sociedad, 8*(1), 37-56.

Jelin, E., y Lorenz, F. (comps.). (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.

Ministerio de Educación y Cultura (2014). *Programa de Estudio: Área Historia y Geografía 8 Grado*. Asunción: MEC.

Romero, L. (coord.) (2007). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ruíz Díaz de Benítez, O. (s/f). *Historia y Geografía 8 Grado. Cuadernillo de información y ejercicios prácticos*. Asunción: Consulba.

Rüssen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,* 12, 79-93.

Soler, L. (2010). ¿El mito de la isla? Acerca de la construcción del desconocimiento y la excepcionalidad de la historia política del Paraguay. *Papeles de Trabajo, 3*(6), 1-19. Disponible en: http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/4%20soler.pdf (fecha de consulta: 20/12/2017)

Tiana, A. (ed.). (2000*). El libro escolar. Reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas.* Madrid: UNED.

Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española. Siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.

VV. AA. (2005). *Estudios Sociales 8*. Asunción: Santillana.

QUÉ OCURRIÓ CUANDO VISITAMOS EL MUSEO CON LAS MANOS FUERA DE LOS BOLSILLOS...

Carmen Serrano Moral
carmen_serrano_moral@yahoo.es
Universidad de Málaga

Las nuevas tendencias educativas están impregnadas de referencias a las tecnologías digitales, la ubicuidad, el aprendizaje significativo permanente o la complementariedad de contextos educativos. Sin embargo, la insistencia por parte de los grandes referentes pedagógicos (Pérez, 2012; Marina, 2015 o Robinson, 2016) en la necesidad de que la escuela supere los límites que tradicionalmente ha tenido aliándose con otras instituciones educativas, hace pensar que sigue siendo una gran asignatura pendiente.

Uno de estos aliados de las escuelas son los museos, instituciones educativas coprotagonistas de una renovación más que necesaria, imprescindible. Lejos quedan ya los museos dedicados a una élite o aquellos que se limitaban a abrir sus puertas y esperaban que la contemplación estética fuese suficiente para que el público volviera. Los museos están llamados a ser centros activos en la educación de la comunidad (UNESCO, 1972).

Lejos de lo que se pudiera pensar, museos y escuelas no están solos en este arduo e incierto proceso renovador. Si bien es cierto que de manera casi imperceptible ha habido un continuo esfuerzo de adaptación, las nuevas características de la sociedad líquida, como la denominó Bauman (1999), hace que sea urgente un nuevo replanteamiento de lo realizado hasta ahora. En un mundo en el que todo está conectado, en el que la sociedad ha sido denominada como Red (Castell, 2006), no tiene sentido seguir trabajando desde la soledad. El apoyo mutuo entre estas instituciones y de sus profesionales puede ser una de las claves para alcanzar el éxito en este camino.

1. La investigación

El proyecto de investigación que se presenta aporta un halo de optimismo ante el reto propuesto: museos y escuelas trabajando conjuntamente. La investigación planteada ha tenido dos objetivos principales. El primero comprobar si, mediante una metodología específicamente adaptada a cada

curso, era posible trabajar parte del currículo escolar de la asignatura de Geografía e Historia de 1º de ESO en el museo. El segundo objetivo ha consistido en valorar la mejora de la percepción del alumnado de la visita al museo cuando se plantea con unos contenidos cercanos al alumnado y conectados con el aula en contraposición a las visitas que tradicionalmente se han realizado en el museo.

Para poder alcanzar este doble objetivo la investigación ha estado dividida en tres fases. Una primera en la que se profundiza en el conocimiento de cada uno de los contextos educativos, tanto la escuela como el museo. Una segunda fase en la que se realizaban dos tipologías diferentes de visitas al museo seleccionado: una tradicional y otra utilizando materiales didácticos adaptados. Y finalmente la tercera fase en la que se evalúan ambas visitas aportando datos suficientes para extraer unas consideraciones finales.

1.1. El contexto de la investigación

El museo que se ha seleccionado para visitar y trabajar ha sido el Museo Arqueológico de Córdoba (en adelante MAC). Los motivos que argumentaron esta selección han sido varios. El primero de ellos por la cercanía física al centro educativo CDP Santa Victoria de Córdoba, elegido para llevar a cabo la investigación, lo que favorece el desplazamiento al museo únicamente unas horas concretas de la jornada escolar. Esto permite corregir una de las quejas recogidas por Alderoqui (1996, p. 30) de los docentes al visitar el museo). La segunda razón es por la idoneidad de su colección en correspondencia con los contenidos curriculares establecidos para la asignatura de Geografía e Historia de 1º de la ESO, específicamente en el bloque de Historia. En tercer lugar destacar que la mayoría de este alumnado ha visitado el museo, bien en la etapa educativa anterior o con sus familias, por lo que no les es un entorno desconocido para él. Además, se da la casuística de que dicho museo fue recientemente remodelado, incluyendo en la visita el sótano con los restos arqueológicos del teatro romano de Córdoba, lo que despertó una indiscutible expectación en la población local favoreciendo el incremento de las visitas durante cierto tiempo.

1.2. Profundizando en el conocimiento para encontrar puntos comunes

El museo es la visualización práctica y real de la teoría curricular. En la siguiente tabla se presentan los contenidos curriculares de Geografía e Historia para 1º de ESO comunes al contenido de la colección del MAC, los cuales están en la base de nuestra propuesta de actuación.

Contenidos curriculares de Primero de ESO. Geografía e Historia	Presentes en el museo
Fuentes históricas.	X
La Prehistoria. La evolución de las especies y la hominización.	
Neolítico: la revolución agraria y la expansión de las sociedades humanas; sedentarismo; artesanía y comercio; organización social; aparición de los ritos.	X
La edad de los metales.	X
Aspectos significativos de la Prehistoria en la Península Ibérica.	X
Atapuerca. Arte prehistórico.	
Prehistoria: periodización y concepto.	X
Paleolítico: etapas	X
Características de las formas de vida: los cazadores recolectores	X
Mesopotamia y Egipto.	
Las primeras civilizaciones. Culturas urbanas.	
Sociedad, economía y cultura.	
El Mundo Clásico, Grecia.	X
La polis.	
La democracia ateniense.	
Expansión comercial y política.	
El imperio de Alejandro Magno y sucesores: el helenismo.	
Arte y cultura: análisis de las manifestaciones artísticas más significativas	X
La ciencia, el teatro y la filosofía.	X
El Mundo Clásico, Roma.	X
Origen y etapas de la historia de Roma.	X
La República y el Imperio organización política.	X
Expansión por el Mediterráneo	X
El cristianismo.	X
Arte y cultura: análisis de las manifestaciones artísticas	X

más significativas.	
La Península Ibérica: los pueblos prerromanos y la Hispania romana.	X
El proceso de romanización.	X
La ciudad y el campo.	X
Arte romano en Hispania: análisis de las manifestaciones artísticas más significativas.	X

Tabla 2. Contenidos Curriculares de Geografía e Historia de 1º de la ESO presentes en el MAC. Elaboración propia

Como se puede apreciar existe una gran correspondencia entre ambos contextos educativos. Esto hacía que surgieran varias preguntas: ¿Cómo puede ser que estemos planteando aprender el concepto de Romanización sin echar un vi stazo a la ciudad de Córdoba? ¿Cómo puede ser que estudiemos los teatros y los templos romanos con unas diapositivas en clase, cuando tenemos uno de los mejores ejemplos de la Península en nuestro museo? Carecía completamente de sentido desvincular el contenido de su contexto cuando es el espacio que este alumnado habitaba. Aprendamos la Romanización con los vestigios de la Romanización. Relacionemos Patrimonio y personas (PNEP, 2013). Para Mattozzi (2001), la solución está en que la mediación didáctica de los bienes culturales se debe realizar dentro y fuera de la escuela. Igualmente para Domínguez (2001), la apertura del proceso de aprendizaje en la escuela debe ir más allá considerando el entorno urbano como un campo de aprendizaje dilatado:

> 1. El contacto de la escuela con el entorno y los elementos que se encuentran sumidos en el mismo (museos).
> 2. Mantener una escuela abierta y contextualizada implica muchas acciones.
> 3. Los cambios sociológicos y tecnológicos han multiplicado la oferta didáctica de las instituciones no formales.
> 4. Conveniencia de avanzar en las investigaciones sobre la Didáctica del Patrimonio y los Museos (p. 17).

El momento actual nos ofrece todas las posibilidades para poder desarrollar esta investigación y a partir de los resultados poder hacer una propuesta de colaboración entre ambas instituciones. Tenemos en común no sólo los contenidos, también la necesidad de cambio y de colaboración.

Conocer a fondo el museo, sus colecciones, su política de admisión de grupos o las normas internas es fundamental para poder plantear una colaboración con la institución.

Llama la atención al acercarnos al MAC comprobar que no existe un departamento o apartado específico de educación. Sí dispone de un departamento de difusión que asume las competencias comunicativas y educativas del museo. ¿Tiene esta situación alguna repercusión con la propuesta educativa que se plantea desde el museo? Indudablemente sí. Comunicar, siendo en sí un paso imprescindible en el proceso educativo, es quedarse a medias en el aprendizaje. Incidiendo además en la problemática del desconocimiento de la realidad escolar, de sus contenidos y necesidades.

Actualmente la labor de guía del museo (tanto para grupos de escolares como para cualquier otro grupo) está desarrollada con el Programa de Guías Voluntarios de la Tercera Edad que desde el año 2003 se viene impulsando desde la Asociación de Amigos del Museo.

2. Dos visitas, dos modelos diferentes

La segunda parte de la investigación consistía en realizar la visita al museo. Para ello se plantearon dos opciones posibles, por un lado la visita tradicional al museo, tal y como se había hecho hasta ahora y que es la que ofrece el museo, y por otro lado una visita basada en la labor individual del alumnado a través de un material didáctico específicamente proyectado para trabajar los contenidos curriculares del aula en el museo. Es en esta segunda en la que nos centraremos, ya que las características de la visita con la metodología tradicional es por todos conocida: comunicación uni-direccional, sólo se establece diálogo en unos momentos muy puntuales, no hay una selección de piezas ni adaptación al nivel educativo del alumnado y la duración de la misma es realmente extensa. En este caso el tiempo estaba acotado desde el principio en una hora. Finalmente la visita duró una hora y cuarenta y cinco minutos y sólo se vieron dos salas de las cuatro que componen el museo.

Las características de la visita proyectada desde nuestra propuesta de unión museo-escuela son las siguientes:

- Fomenta el respeto partiendo del conocimiento del Patrimonio Cultural más próximo, aquel que ha dado forma a nuestra historia y a nuestra forma de ser.
- Promueve una nueva visión del museo como un espacio educativo, un aula más en la que aprender a partir de una metodología específica, más o menos vinculada a la desarrollada en el centro.
- Está completamente imbricada en el contenido curricular del alumnado. Desarrollándose durante la misma un proceso de ampliación o de

profundización de los contenidos curriculares, se intentará evitar, en la medida de lo posible ver algo que no esté relacionado con lo visto en el aula.

- Está basada en el concepto de que el alumno debe ser el protagonista de su propio aprendizaje, para ello, el material didáctico es un simple facilitador del proceso.
- La visita está vinculada a m etodologías innovadoras mediante la implementación de tecnologías digitales afines a la filosofía BYOD.
- Promueve la creatividad en el alumnado como instrumento capital en la nueva educación.
- Fomenta además el trabajo en equipo, el respeto hacia los demás visitantes del museo y la asimilación de normas cívicas de comportamiento en espacios comunes con la sociedad.

Para cumplir con estas características el trabajo se dividió en varias fases que se desarrollaron en los diferentes ámbitos implicados. En la tabla 2 se presenta un resumen del proceso.

Fases	Trabajo desarrollado
Primera fase en el aula	Trabajo de los contenidos curriculares ilustrados con imágenes de la colección del museo.
Segunda fase en el museo	Presentación del museo y de los materiales que se van a trabajar.
	El alumnado elabora sus propias normas para visitar el museo a partir de unas indicaciones iniciales.
	Determinar cuál es el lugar de trabajo en el que podemos estar sin molestar al resto de visitantes ni que nos llamen la atención.
	Primera visita a la sala sobre la que se trabajaba reconociendo todo lo que tenemos alrededor.
	Trabajo en la sala o en el lugar de reunión con el material específico.
	Antes de pasar a la siguiente sala se realizó un pequeño *feedback*, preguntando al alumnado por el desarrollo de la experiencia, dificultades, descubrimientos más interesantes, se desea destacar algo, etc. Es muy importante preguntar para, en la siguiente sala, poder subsanar cualquier problema que haya surgido.
Tercera fase en el aula	Evaluación de la visita y de los materiales

Tabla 3. Estructura de trabajo realizado durante la visita al MAC. Elaboración propia.

Para la visita al MAC con una nueva orientación se realizó un trabajo previo en el aula sencillo pero que dio sus frutos durante la visita. Las imágenes que acompañaron las explicaciones teóricas de la unidad didáctica eran comunes a las encontradas en el museo. De manera que el alumnado a medida que avanzaba en la visita y en el trabajo en el museo descubría elementos que ya conocía a los cuales eran capaces de dar significado. Sobre estas bases conocidas se construía el siguiente conocimiento. Esto hace que la visita esté completamente conectada con sus conocimientos previos, valorando además los contenidos de clase y dándole una aplicación directa en una actividad tan «normalizada» como es la visita a un museo con el colegio.

Los materiales elaborados para la visita trataban de fomentar una actitud activa del alumnado en el museo. A través de la observación, el descubrimiento, la asociación de contenidos, la reflexión y la reinterpretación de estos. Con esto se pretendía desarrollar completamente la propuesta de Kolb (como se citó en Contreras y Lozano, 2012, p. 115), la cual ser presenta en la ilustración 1.

Como recomendaba el profesor Ibañez (2011), este proyecto está pensado para utilizar la tecnología como aliada, utilizando la tecnología que el alumnado trae diariamente a clase y dándole un buen uso «en beneficio de su propia práctica del aprendizaje» (p. 59). Es por esto que para fomentar la motivación y la actividad por parte del alumnado durante la visita se trabajó además con la implementación de dispositivos móviles para realizar las actividades propuestas. A través del escaneo de códigos QR a los que se asociaron imágenes virtuales enriquecidas, vídeos de Youtube y otras referencias de interés, podían completar la información que recibían desde el museo, la que habían trabajado en el aula y además, realizar la actividad propuesta en el material didáctico.

La fase final de la visita es la evaluación de la experiencia. Como proceso educativo a desarrollar la evaluación constituye una parte imprescindible para la mejora y la optimización de los resultados (Casanova, 2005).

3. Resultados

Una vez realizadas ambas visitas, todo el alumnado participante evaluó la experiencia mediante un cuestionario de preguntas abiertas en el que se le pedía que expresaran aquellos aspectos que consideraban más positivos, los que podían mejorarse y una valoración final de la visita.

El alumnado que realizó la visita tradicional juzgó de manera diferente cada uno de los aspectos de la misma. Respecto a la labor del guía hay que decir fue valorada muy positivamente su actitud hacia ellos. Varios de los comentarios más frecuentes estaban vinculados a su simpatía, a su amabilidad y su empeño porque se enteraran de todo. Sin embargo, para otro porcentaje elevado del alumnado, la visita se hizo larga, pesada y en sus términos «se enrollaba» demasiado. Destacamos, no obstante la opinión recogida por uno de los alumnos evaluadores: «[nombre del guía] me ha parecido muy simpático y me parece impresionante que quiera contarnos todo lo que sabe. Y nos ha respondido todas nuestras dudas y ha sido muy claro». Esta es la opinión que puede resumir perfectamente la experiencia. El guía fue muy amable y simpático con el alumnado, reflejando una visión positiva frente a la cantidad de información que pretendía transmitir y cómo demostraba dominar el tema. Así como la disposición hacia el alumnado a responder sus dudas y a establecer diálogo con ellos.

Figura 1. Modelo de Estilos de Aprendizaje y Ciclo de Aprendizaje de Kolb. basado en https://goo.gl/xweKMf

Por su parte, el alumnado que participó en el segundo tipo de visita, aquella con materiales específicos realizó una evaluación sustancialmente diferente.

Vinculado a experiencias anteriores en museos, de los treinta y dos alumnos y alumnas que participaron en la visita, sólo tres (menos del 10%) afirmaban que la visita se parecía a otras que habían realizado hasta ese

momento. De manera que para más del 90% la experiencia había sido diferente a lo realizado hasta ahora en el museo.

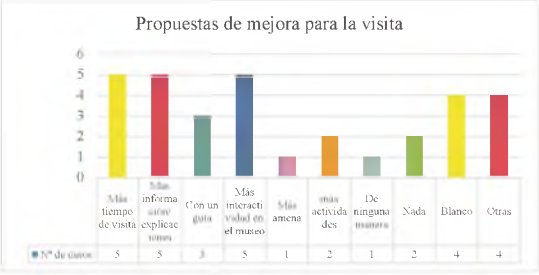


Gráfico 1. Propuestas de mejora del alumnado que ha visitado el MAC con materiales específicos. Elaboración propia

Las propuestas de mejora de la visita realizadas por este grupo han sido categorizadas según la temática, referentes a l a necesidad de disponer de más tiempo durante la visita, solicitaban más información y explicaciones, otros elementos más interactivos, más actividades o para otros no se podía mejorar.

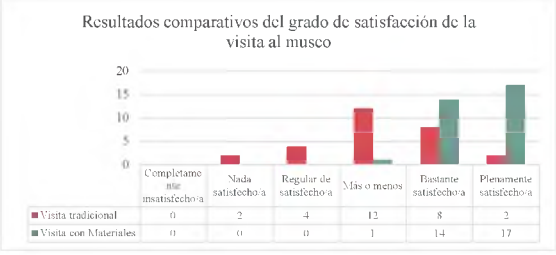


Gráfico 2. Resultados comparativos del grado de satisfacción del alumnado que ha realizado la visita al MAC según cada una de las modalidades. Elaboración propia

Como se puede observar, de todas las propuestas recogidas, más del 50% reclaman mayor actividad en el museo, ya sea en forma de tiempo, de información, de actividades, de interactividad. Lo realmente llamativo es que este grupo estuvo exactamente el mismo tiempo que el grupo que realizó la visita tradicional.

El grado de satisfacción con la visita en general, en ambos grupos, es lo que manifiesta una mejora sustancial de la segunda experiencia con respecto a la primera.

4. Conclusiones

La visita al museo por parte de los docentes ha sido una constante en la oferta de actividades complementarias que se han realizado desde los centros educativos. Lo más común era que las visitas trascurrieran tal y como se ha experimentado con la visita tradicional, un grupo guiado con una metodología basada en la escucha pasiva del alumnado y en sólo en momentos puntuales se podía establecer un diálogo entre el guía y el grupo. La visita que nosotros proyectábamos requiere un trabajo previo de preparación de materiales, de conocimiento del museo, de conexión en el aula con los contenidos curriculares, pero indudablemente los resultados avalan esta opción. El tiempo en educación se define como relativo y este es uno de los ejemplos más claros. Estando ambos grupos en el museo el mismo tiempo, para unos había sido excesivamente larga y pesada, mientras que para otros había sido corta, reclamando más actividades, más contenidos, más educación. ¿Se imaginan que un día sus alumnos les piden más contenidos? ¿Qué les piden más actividades?... Este es el poder transformador que se consigue cuando museos y escuelas trabajan conjuntamente.

Referencias bibliográficas

Alderoqui, S. (comp.). (1996). *Museos y escuelas, socios para educar*. Buenos Alres: Editorial Paidós.

Bauman, Z. (2009). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castell, M. (2006). *La Sociedad Red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

Casanova, M.A. (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Contreras, Y. I., y Lozano, A. (2012). Aprendizaje auto-regulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, *10*(5), 114-147.

Cuenca, J. M. (2002). *El Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria.* Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

Domínguez, C. (2001). Museo y ciudad: una propuesta didáctica sobre el conocimiento del medio en la formación inicial de maestros. En J. Estepa, C. Domínguez, y J. M. Cuenca (eds.), *Museos y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

Hernández, F. X. (2011). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

Huerta, R. (2010a). Las maestras, los museos y el autobús. *Aula de Innovación educativa*, 196, 7-10.

Huerta, R. (2010b). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad.* Valencia: PUV.

Huerta, R. (2009a). Maestras y museos. Matrimonio de conveniencia en Revista *Educación y Pedagogía*, *21*(55), pp. 89-103. Disponible en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/9759 (fecha de consulta 14/02/2018).

Ibáñez, A. (ed.). (2011). *Museos, Redes Sociales y Tecnología 2.0*. Zarautz: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Marina, J. A. (2015). *Despertad al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela… y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.

Mattozzi, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. En J. Estepa, C. Domínguez, y J. M. Cuenca (eds.), *Museos y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

Plan Nacional de Educación Patrimonial (2013). Observatorio Nacional de Patrimonio, Subdirección General de Cultura. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf (fecha de consulta 14/02/2018).

Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas*. Barcelona: De Bolsillo.

UNESCO (1972). Declaración de Santiago de Chile. Disponible en: https://goo.gl/NMW1kd (fecha de consulta 14/02/2018).

"KULTURA ONDAREA SARIA": UNA PROPUESTA PARA ABORDAR EL APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO CULTURAL VASCO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Amaia Goikoetxea Marques
a-goikoetxea@euskadi.eus
Departamento de Cultura y Política Lingüística del Gobierno Vasco

Carlos Javier Puerta Sesma
carlos.puerta@herritzegumenagusia.eus
Departamento de Educación del Gobierno Vasco

1. Antecedentes

Coincidiendo con la puesta en marcha de la Primera edición del Premio "Kultura Ondarea Saria" en el curso 2014-2015 en la Comunidad Autónoma del País Vasco; se publica en 2015 el Plan Nacional de Educación y Patrimonio por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Comprobamos con satisfacción que, si bien por caminos distintos, habíamos llegado a muchas conclusiones similares a la hora de abordar el estudio del Patrimonio Cultural en el ámbito educativo.

Estos son, a nuestro entender, los puntos que consideramos más significativos de este Plan:

- Educación y Patrimonio constituyen un binomio emergente.
- La investigación en materia de educación patrimonial y el fomento de la innovación en didáctica del Patrimonio Cultural.
- El desarrollo de estrategias y dinámicas de enseñanza-aprendizaje en torno al Patrimonio Cultural.
- Progresivo incremento cualitativo y cuantitativo de los contenidos patrimoniales en los currículos.
- Presencia del Patrimonio en la normativa educativa, que lo incorpora a las aulas como parte de los objetivos, competencias básicas y contenidos en las etapas de infantil, primaria, secundaria, bachillerato, etc.

- Desarrollo del conocimiento sobre Patrimonio Cultural a través de Internet: la red se está convirtiendo en un medio y un contenido patrimonial en sí mismo.
- En este ámbito, las redes sociales poseen una enorme capacidad para potenciar el trabajo colaborativo basado en la interacción y el intercambio de información entre los participantes.
- El desarrollo de proyectos de investigación e innovación educativa, orientados al conocimiento, comprensión, aprecio y valoración del Patrimonio Cultural.

2. La propuesta inicial

El conocimiento, conservación, disfrute y transmisión del Patrimonio Cultural Vasco se encuentra suficientemente recogido en los currículos de las diferentes etapas educativas y materias, si bien, es necesario, darles vías y medios ligados a las experiencias de los alumnos-as, que permitan su conocimiento y conservación. La nueva situación en que se encuentra la enseñanza, en cuanto al desarrollo y potenciación de competencias básicas. El uso de metodologías no transmisivas en las que lo importante no es reproducir lo escuchado o leído; sino el proceso de trabajo y la plasmación del mismo en un resultado final. La importancia que ahora se da al trabajo con situaciones problematizadas, cercanas al alumno-a y reconocidas por ellos como reales o verosímiles. El trabajo cooperativo y las posibilidades de aumentar el campo de estudio a ámbitos fuera del centro escolar. Sin olvidarnos, en ningún momento de la importancia y ayuda de las TIC y de Internet, que permiten ampliar los espacios, conocimientos y experiencias de forma exponencial, tomando en cuenta los trabajos de Cuenca López (2003).

Gran parte de las dificultades que hemos detectado a lo largo del análisis empírico pueden deberse a una formación inicial deficiente respecto al conocimiento sobre el patrimonio y, en relación con el conocimiento sobre la enseñanza de dicho patrimonio, concretamente sobre la estructura y el diseño de las estrategias y propuestas que conduzcan a una didáctica idónea. Como hemos dicho, todos estos obstáculos para el desarrollo de una didáctica adecuada se acrecientan debido a las concepciones que transmiten los diseños curriculares oficiales y los libros de texto.

Con todo ello, nos parece fundamental profundizar en el diseño y la experimentación de programas de formación inicial del profesorado en los que se contemple una propuesta coherente y significativa que acerque a los futuros docentes a los problemas de la práctica educativa en relación

con la didáctica del patrimonio desde la perspectiva que hemos defendido como deseable. De igual manera, es necesario trabajar en esta línea con los profesores en ejercicio para que la integración de este patrimonio en las programaciones educativas se haga de forma realista desde la práctica y para la práctica.

La utilización del patrimonio cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales no es algo nuevo, sin embargo, su tratamiento en el currículum y en la práctica de la enseñanza se ha llevado a cabo de forma anecdótica y episódica, desde una perspectiva marcadamente disciplinar y con un planteamiento conceptual escasamente integral y sistémico (Estepa, 2001).

Las relaciones de patrimonio y enseñanza siempre han sido dispares y poco claras. En una perspectiva histórica podríamos afirmar que el patrimonio en raras ocasiones ha tenido una presencia explícita, más allá de los contenidos de historia del arte (Hernández, 2003).

Precisamente, porque queremos evitar que se perpetúe este tratamiento del patrimonio cultural en los centros educativos, es por lo que se pone en marcha nuestro proyecto: "Kultura Ondarea Saria-Premio Patrimonio Cultural Vasco", para toda la Comunidad Educativa del País Vasco en los niveles tercero y cuarto de Secundaria Obligatoria; primer curso del Ciclo Medio de Formación Profesional y primer curso de Bachillerato. Iniciado en el año 2014, se ha convocado la 4ª edición, a desarrollar a lo largo del curso 2017-2018, introduciendo todas las mejoras oportunas para que podamos avanzar en la consolidación de un tratamiento coherente y dinámico del Patrimonio Cultural en las aulas.

"Kultura Ondarea Saria/Premio Patrimonio Cultural Vasco" es una iniciativa impulsada por dos Departamentos del Gobierno Vasco: Educación y Cultura y Política Lingüística con el fin de enriquecer el Patrimonio Cultural con la mirada de los y las jóvenes.

La creación y desarrollo de la iniciativa "Kultura Ondarea Saria/Premio Patrimonio Cultural Vasco" tiene como objetivo dar cauce, desde el punto de vista del desarrollo de las competencias básicas y desde el conocimiento y puesta en valor del Patrimonio Cultural Vasco, a los objetivos y finalidades presentes en los currículos de las respectivas materias del Sistema Educativo Vasco, tanto en lo relativo al Patrimonio como al desarrollo de las Nuevas Tecnologías.

La propuesta "Kultura Ondarea Saria-Premio Patrimonio Cultural" pretende, fomentar la iniciativa, innovación, capacidad emprendedora, creatividad y el desarrollo social de la actividad educativa relacionada

con el conocimiento y aprecio del Patrimonio Cultural Vasco en cualquiera de sus formas, tanto materiales como inmateriales.

> La concepción de patrimonio ha ido mutando y enriqueciéndose a lo largo de la historia. El término patrimonio en sí mismo tiene un significado amplio, que ha sido objeto de numerosas deliberaciones (Montcagudo y Oliveros, 2016).

Desde el punto de diversos autores "es un concepto polisémico y que experimenta un continuo proceso de deconstrucción y construcción" (Hernández, 2003). En todo caso, el primer paso hacia el éxito en la difusión del patrimonio debería orientarse hacia el logro de que dicho patrimonio pudiera ser comprendido por el público fuera cual fuera su nivel de preparación intelectual y sus capacidades cognitivas. Difícilmente se obtendrá goce de algo que no se comprende. (Poblet Romeu, 2004)

La didáctica del patrimonio como posible campo de investigación de las ciencias sociales. Puede favorecer (González-Monfort, 2007):

- La construcción de una identidad ciudadana responsable (personal, social y cultural) fundamentada en la voluntad de respeto y de conservación del entorno y del pasado,
- El desarrollo de un pensamiento social crítico, para ser capaz de situar históricamente las evidencias del pasado y darles significado social, político y cultural.
- La capacidad de implicarse y de actuar de manera responsable en la conservación, la preservación y la divulgación del medio local y global.
- La construcción de un conocimiento histórico y social, a partir del establecimiento de la continuidad temporal (pasado-presente-futuro), de la construcción de la conciencia histórica y de la indagación histórica con fuentes primarias.

3. Los objetivos

Del estudio del Patrimonio Cultural se responsabiliza en nuestro currículo la Competencia Social y Cívica, incorporando objetivos de etapa como el siguiente:

Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social propio y ajeno, apreciándolo como un derecho de los individuos y pueblos a su identidad, así como fuente de disfrute; asumiendo las responsabilidades que suponen su defensa, conservación y mejora, para contribuir desde el ámbito propio al desarrollo individual y colectivo de la humanidad. (Heziberri 2020, 2014)

Así mismo hemos tenido en cuenta una serie de enfoques transversales que enriquezcan el trabajo de los alumnos y alumnas. Tales como:

1. El reconocimiento de una identidad propia.
2. La pertenencia de, y a diferentes colectivos humanos.
3. La interculturalidad.
4. La perspectiva de género, etc.

La presente propuesta pretende obtener los siguientes objetivos:

a) Integrar de forma continuada en la práctica educativa de los centros el tratamiento vivencial del Patrimonio.
b) Fomentar la cultura innovadora y el reconocimiento al esfuerzo por investigar, recuperar y construir el conocimiento sobre el Patrimonio Cultural Vasco.
c) Dar a conocer el Patrimonio Cultural Vasco desde y para el Sistema Educativo Vasco y la ciudadanía en general.
d) Apoyar la puesta en marcha de iniciativas educativas innovadoras.
e) Reconocer el papel de la juventud en la puesta en valor y construcción del conocimiento vinculado al Patrimonio Cultural Vasco.
f) Fomentar entre la juventud la utilización de herramientas tecnológicas para crear contenidos culturales y educativos de dominio público.
g) Dar soporte y proveer de materiales y oportunidades para utilizar de forma contextualizada cualquiera de los idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma del País Vasco, así como de otros idiomas que se estudien o utilicen en el ámbito educativo vasco.

Sin olvidarnos de que trabajamos en y para el sistema educativo vasco; nuestra propuesta creemos que contribuye a desarrollar las competencias básicas definidas en nuestro actual marco de referencia, que es el modelo pedagógico Heziberri 2020 (Figura 1), así como la de contribuir a la obtención por parte de los alumnos y alumnas del Perfil de Salida definido en el citado marco pedagógico.

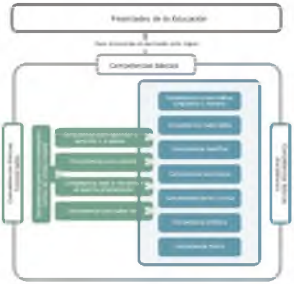


Figura 1. Las competencias básicas en el marco pedagógico Heziberri 2020

4. El blog

Esta propuesta didáctica, incentiva el trabajo en equipo del alumnado, que estará orientado por el profesorado de los centros; así como la difusión del conocimiento del Patrimonio Cultural a través de las redes sociales. A todo ello se da soporte mediante un blog (http://kulturaondareasaria.blog.euskadi.eus) donde se encuentran archivados los vídeo-tutoriales necesarios para formar a l os alumnos y alumnas y orientar al profesorado. Concretamente:

1. Qué es el patrimonio cultural.
2. Documentos sobre el patrimonio cultural vasco.
3. Cómo realizar entrevistas.
4. Storytelling digital
5. Preproducción de vídeo.
6. Edición de vídeos, publicación en la red

Además, en este blog hemos recogido el testimonio y opinión de agentes y líderes políticos, económicos, sociales, artísticos, culturales y deportivos, personas y personalidades de diferentes ámbitos en relación con la importancia que individual y socialmente tiene el patrimonio cultural en nuestras vidas y en nuestro desarrollo y devenir histórico. El resultado es poder poner a disposición del alumnado una amplia gama de significados y concepciones posibles del concepto de patrimonio cultural.

Todos los videos presentados, premiados y no premiados, por los alumnos y alumnas pertenecientes a todas las ediciones en que se ha puesto en marcha esta iniciativa, etc.

Pretendemos que esta herramienta sirva para todos los y las docentes a la hora de llevar a la práctica, dentro de su materia, temas relacionados con el patrimonio cultural, *no solo para participar en un premio*.

Nuestra propuesta quiere responder a la necesidad de incorporar a los y las jóvenes a un discurso claro: la cultura y el patrimonio cultural en el sentido más amplio, que tomado en su conjunto define la identidad de las colectividades humanas. Así mismo, responder a la necesidad de dotar vida al patrimonio cultural a través de la mirada de nuestros y nuestras jóvenes, haciendo más palpable, cercano y familiar.

La cultura es lo que nos hace crecer como personas, como pueblo. Es el ámbito de la actividad humana en el que se elabora el sentido de nuestras vidas, es permanente creación y recreación, saber para evolucionar. Por ello, en la convicción de su importancia, de su valor social y económico, y de su trascendencia como factor de cohesión nos debemos a su conocimiento y transmisión. Igualmente responde a la necesidad de ligar las políticas públicas relativas al patrimonio cultural a los y las jóvenes de hoy, profesionales, líderes y dirigentes del mañana, buscando desde edad temprana un importante grado de implicación social

La propuesta se incentiva otorgando 3 premios en cada edición a los-as integrantes de los 3 equipos (compuestos cada uno por un mínimo de 3 y un máximo de 6 estudiantes, más los correspondientes tutore-/as) que hayan elaborado los tres vídeos relativos a Patrimonio Cultural Vasco (material o inmaterial) mejor valorados por una Comisión de experto-/as.

Cada equipo debe elaborar dos vídeos:

El vídeo 1, descubrirá y/o describirá un elemento del Patrimonio Cultural Vasco, preferentemente ubicado en el entorno del alumnado.

En el vídeo 2, se recogerá todo el proceso que se ha seguido para elaborar el vídeo 1, (making-of), haciendo especial hincapié en los trabajos de documentación llevados a cabo por el grupo de alumnos y de

alumnas, la claridad de los objetivos perseguidos y en la metodología utilizada.

5. Datos de participación

En las tres ediciones realizadas hasta la fecha, se ha conseguido un incremento importante (Tablas 1, 2, 3) en la participación (unos 1.300 alumnos-as) y compromiso con respecto a nuestra propuesta por parte de los y las alumnas, profesorado y centros educativos en general:

Curso 2016/17	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	Total	Incremento
Videos	7	88	57	152	65,21%
Centros	3	19	14	36	12,50%

Tabla 1. Datos de Datos de participación de centros y número de vídeos presentados

Curso 2015/16	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	Total	Incremento
Videos	19	66	7	92	50,82%
Centros	7	19	6	32	23,08%

Tabla 2. Datos de Datos de participación de centros y número de vídeos

Curso 2014-2015	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	Total
Videos	17	37	7	61
Centros	6	15	5	26

Tabla 3. Datos de Datos de participación de centros y número de vídeos presentados

Todos los vídeos presentados reciben una valoración en una serie de aspectos que son previamente conocidos por el alumnado, profesorado y centros educativos y que los responsables del Proyecto creemos que deben ser trabajados y tenidos en cuenta, con la finalidad de enriquecer el proyecto. La valoración la lleva a cabo un jurado técnico de personas de prestigio y técnicos de las Consejerías de Educación y Cultura y Política Lingüística. Estos aspectos son los siguientes:

1. Los contenidos suponen una innovación en el tratamiento del patrimonio cultural: nuevos enfoques y 'miradas': Creati-vidad, aspectos que aporten originalidad y frescura al proceso de elaboración del vídeo y/o al resultado final.
2. Utilización de diversas fuentes de información: Proceso de documentación, búsqueda y seguimiento de distintas fuentes de información para documentarse sobre la temática elegida de cara a elaborar el material presentado.
3. Interés de la propuesta y carácter divulgativo de la misma: Claridad, interés y esfuerzo comunicativo del material presentado.
4. Interacción con el entorno social, tanto en la recogida de la información como en la grabación del material presentado: Que en el proceso de investigación, recogida de información y grabación se interactúe con personas y agentes relevantes del entorno y relacionadas con el tema elegido.
5. Creatividad: Aspectos que aporten originalidad al proceso de elaboración del vídeo y/o al resultado final.
6. Calidad de la imagen, sonido y edición: Calidad técnica, de imagen, sonido y edición, teniendo siempre presente que se trata de vídeos no profesionales.
7. Impresión general del vídeo: Valoración general. La impresión que el vídeo deja en el espectador o espectadora.
8. Actitud participativa a lo largo del concurso. Aportación de nuevas ideas: Proceso participativo, creación de un e quipo y dinámica de trabajo compartido, en el que todos sus miembros participan activamente en todas las fases del proceso de trabajo. Notificaciones sobre el avance del proyecto (envío de imágenes, pequeños vídeos sobre el (making-of), aportación de nuevas ideas y sugerencias, para lo cual podrán utilizarse tanto las redes sociales del "Premio Kultura Ondarea Saria" como el contacto directo con la organización.

6. La opinión del alumnado y del profesorado

Se trata de una práctica innovadora que permite a todos los componentes del Sistema Educativo Vasco vehiculizar de forma significativa y experiencial el estudio del Patrimonio Cultural Vasco.

Para los alumnos y alumnas ha supuesto su implicación, desde el entusiasmo y la ilusión, del alumnado con todo lo que material e inmate-

rialmente configura su entorno y realidad. Ha conseguido despertar el interés de nuestros jóvenes por el Patrimonio Cultural en su sentido más amplio, identificándolo y valorándolo como una explicación de su cotidianidad: de la historia y avatares de sus mayores, sus barrios y pueblos, su idioma, sus fiestas, sus costumbres…su *Vida*: la suya propia, la de sus antepasados y las generaciones que habrán de venir. Así como, propiciar un diálogo intergeneracional y una curiosidad y gusto en los jóvenes con todo lo que les rodea.

Para el profesorado ha supuesto encontrar una vía que le permite abordar los temas relacionados con el Patrimonio Cultural de una forma que transcienda la mera transmisión de información sobre elementos patrimoniales presentes en el entorno.

A las afirmaciones arriba recogidas respecto a la experiencia obtenida por al alumnado y al profesorado a lo largo de la participación en este proyecto se ha llegado por medio del acompañamiento directo y constante de los organizadores con el alumnado y el profesorado participante en el proyecto, así como por medio de múltiples entrevistas y la convivencia directa con los mismos.

7. Logros del Proyecto

El alumnado participante ha superado esquemas previos, deformados y estereotipados sobre los conceptos del Patrimonio material e inmaterial. En definitiva, su concepto de Patrimonio Cultural ha cambiado radicalmente, pasando a ser un elemento valorado y respetado tanto para su propia comunidad como para las demás.

Los alumnos-as se han identificado individual y colectivamente con elementos del Patrimonio Cultural Vasco que han ido conformando el acervo cultural de nuestro pueblo. Y han incorporado de forma natural el trabajo acerca del Patrimonio Cultural en la agenda anual de diversas materias.

Estamos convencidos de que han aprendido,

> […] a tomar conciencia de nuestra identidad, así como emplear los elementos materiales, inmateriales y espirituales como referencia para definirnos como individuos o como integrantes de determinados grupos (familias, amigos, barrios, ciudades, países...) permite construir identidades individuales y colectivas. Desde un punto de vista psicológico, permite

> afirmar o reafirmar una forma de ser, actuando como inercia de relación entre los individuos; el patrimonio actuará, en este caso, como elemento de cohesión individual. Desde un punto de vista social, permite afirmar o reafirmar una forma de ser colectiva, tendiendo a asociarse o agruparse; el patrimonio actuará, de este modo, como elemento de cohesión social y también individual. Denominamos a este aspecto inercia de cohesión. (Fontal, 2007).

Los y las participantes reconocen los aportes de otras culturas a nuestro Patrimonio Cultural y al mundial; identificando diferencias y similitudes. Se ha logrado desarrollar una mirada distinta del alumnado al Patrimonio Cultural identificándolo con su entorno más cercano lo que permitirá un mayor conocimiento, mayor estima y mejor relación con los elementos que le han venido dados y configuran su espacio de convivencia actual y nexo de relación entre pasado-presente y futuro.

No es menos relevante el hecho de que dos Consejerías del Gobierno Vasco trabajen en un mismo proyecto. Propiciando una nueva cultura de trabajo en la gestión de Políticas Públicas. Así como el hecho de establecer una relación más estrecha y directa de la Administración del País Vasco con el día a día de los Centros Educativos.

Igualmente, resulta relevante constatar que se ha establecido un encuentro y convivencia de alumnos-as y tutores-as de diferentes centros educativos en la aventura de descubrir culturalmente otro país: Irlanda. Y, un paso más, como es compartir y explicar allí, en Irlanda las características de nuestra Cultura y Patrimonio.

El proyecto "Kultura Ondarea Saria/Premio Patrimonio Cultural" ha sido presentado en la Organización de Regiones Unidas para su reconocimiento con una buena práctica educativa, iniciativa auspiciada por la PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo).

8. Fuentes curriculares

Para la implementación de esta práctica se tomó como referencia el Marco Pedagógico Heziberri 2020 (publicado el 26 febrero de 2014), en lo relativo al desarrollo de las competencias básicas, así como a las finalidades que persigue al definir el Perfil de Salida del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

El Marco Pedagógico Heziberri 2020 responde a la idea de conjugar las líneas estratégicas de innovación y desarrollo establecidas en el Marco

Europeo para el año 2020 con respecto a la educación y la formación, con los retos educativos propios de nuestro contexto y entorno, a fin de que las futuras generaciones estén bien preparadas para vivir en el País Vasco y en el mundo.

De la fuente citada, emana una metodología activa, participativa y grupal que posibilita trabajar los contenidos y objetivos de esta propuesta desde el punto de vista del análisis de situaciones-problema, a las que el alumnado debe dar su propia respuesta, elegida entre las múltiples respuestas posibles, ya que las situaciones-problema no tienen una respuesta única, siendo esta la principal diferencia entre las situaciones-problema y las actividades didácticas.

9. Conclusiones

A la vista del éxito de participación obtenido y de la cantidad y calidad de los materiales aportados por alumnado y profesorado, se pretende dar continuidad al proyecto en cursos sucesivos, incorporándole todas las aportaciones y mejoras que se obtengan del estudio de los materiales presentados tanto en lo que se refiere al contenido como a su creatividad, proceso de investigación llevado a cabo y descubrimiento de nuevos elementos patrimoniales o de partes de los mismos que permanezcan olvidados.

También se recogerán las opiniones y sugerencias de otros profesores y profesoras que no habiendo participado en el proyecto, lo conozcan o haya sido llevado a cabo por otros profesores-as de su mismo centro.

Los resultados obtenidos nos animan a ampliar el ámbito de acción de nuestra propuesta. Lo que nos hace pensar en proponer a la amplia Diáspora Vasca, especialmente en América, su participación en este proyecto.

Referencias bibliográficas

Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 37-46.

Estepa Giménez, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-106.

Fontal Merillas, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 31-48.

González Monfort, N. (2007). El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Praxis*, 207-262. Disponible en: http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat.neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf (fecha de consulta: 06/02/2018)

Hernández Cardona, F. X. (2003). *El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales.* En E. Ballesteros y otros (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 455-466), Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Heziberri 2020. Disponible en http: //www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-hezi2020/es/ 26 febrero de 2014 (fecha de consulta: 08/02/2018)

Monteagudo Fernández, J., y Oliveros Ortuñola, C. (2016). La didáctica del patrimonio en las aulas. Un análisis de las prácticas docentes. *Revista Unes*, 1, 64-79.

Poblet Romeu, Marcel J. (2004). El patrimonio histórico, una herramienta para la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 116-122.

UNA PREHISTORIA COMPLEJA: REVISIÓN CRÍTICA DE LOS TÓPICOS EN LA REPRESENTACIÓN CINEMATOGRÁFICA PARA TRANSFORMAR SU ENSEÑANZA

Paula Jardón Giner
Paula.jardon@uv.es
Universitat de València

Clara Pérez Herrero
direccio@museuhortasud.com
Museu Comarcal de l'Horta Sud Josep Ferris

La percepción social de la prehistoria está mediatizada por el imaginario colectivo procedente de relatos e imágenes. A lo largo del siglo XX se construyen representaciones audiovisuales que han sido fijadas a través del cine. Resulta difícil desmontar las ideas previas y prejuicios generados y perpetuados sobre el pasado, a pesar de la existencia de informaciones científicas que los contradicen claramente. La interrelación entre la ciencia y la ficción se construye en ambas direcciones.

Por otro lado estas representaciones se incorporan inconscientemente y se reproducen también en los materiales escolares y en las creencias del profesorado. En este trabajo se analizan los tópicos y su origen, y se contrastan con la información científica. Con el objetivo de señalar estrategias para la educación crítica en las ciencias sociales, se proponen los temas de interés general del presente, generadores de preguntas sobre el pasado prehistórico en toda su complejidad.

1. Las ideas previas del alumnado y el imaginario colectivo

En un mundo en el que la información circula en abundancia, la educación se ocupa de enseñar a organizar la información y a relacionarla para construir el conocimiento. Precisa además trabajar con las ideas previas del alumnado, muchas veces organizadas en un sistema de creencias fuertemente arraigado. Por ello, lo que se ha dado en denominar el conocimiento vulgar experimenta en la escuela una transformación, enfrentado a nuevos datos, a reflexiones, al acceso a una información validada

por la investigación, que elabora sistema teóricos con los que explicar el mundo natural y social.

Estas ideas y creencias, que se han denominado conocimiento vulgar, o espontáneo (García Pérez, 2001; Souto, 2011) se relacionan con el concepto de "sentido común" de Gramsci:

> Cada estrato social posee su "sentido común" que en fondo es la concepción de la vida y la moral más difundida. Cada corriente filosófica deja una sedimentación de "sentido común": este es el documento de su realidad histórica. El sentido común no es algo rígido e inmóvil, sino que se forma continuamente, enriqueciéndose con nociones científicas y filosóficas introducidas en las costumbres. El "sentido común" es el folklore de la "filosofía", y constituye el punto medio entre el floklore auténtico (tal como es entendido) y la filosofía, la ciencia, la economía de los científicos (Gramsci, 1975, I, p. 140).

La importancia de las ideas previas y de las ideas espontáneas para la educación formal en relación a la psicología evolutiva y en concreto el desarrollo del pensamiento formal fue establecida por Piaget. Su aplicabilidad a la enseñanza y aprendizaje de contenidos históricos y científicos también han sido ampliamente discutidos (Pozo y Carretero, 1987; Carretero y Limón, 1993).

Sin embargo, vamos a referirnos aquí a la difusión social de narrativas míticas y literarias sobre el pasado (Batlló y Pérez, 1997) que se incorporan al acervo cultural en forma tal, que llegan incluso a influir en las personas que investigan el pasado, en sus representaciones y en sus hipótesis de trabajo, como proponen Jardón y Pérez Herrero (2012).

2. Tópicos sobre la Prehistoria

La imagen es un poderoso transmisor de ideas. En el cine, estas imágenes adquieren movimiento, lo que potencia su capacidad narrativa. Uno de los recursos cinematográficos más utilizados es el cliché, que generalmente aparece asociado a los tópicos más generalizados sobre la Prehistoria, contribuyendo a perpetuarlos. El mejor ejemplo aplicado al género prehistórico quizás sea la imagen del altiplano del Mundo Perdido imaginado por Arthur Conan Dole. El autor se inspiró en los relatos de las expediciones de Sir Everard Im Thurn al monte Roraima para situar la historia de un lugar donde la evolución se había estancado. El profesor Challenger, supuesto narrador de la historia, explica la coexistencia de especies anacrónicas debido

a la accesibilidad del altiplano en diferentes períodos. La imagen de la meseta inaccesible aparece en multitud de películas del género de aventuras (Figura 1). Otros clichés muy repetidos son: trepar a un árbol para escapar de un peligro, matar un animal peligroso por empalamiento en el último instante cuando se abalanza sobre el o la protagonista, cazar o matar animales por despeñamiento. Este tipo de escenas varían en su tratamiento, las hay cómicas, dramáticas o emocionantes y aparecen en películas de temática variada. En el caso de las películas prehistóricas, refuerzan la idea de la fragilidad del ser humano y de la lucha por la supervivencia.

2.1. Un mundo hostil

La imagen del volcán aparece por primera vez en El Mundo Perdido. En 1939, la película *One Million B.C.* introdujo una escena de erupción volcánica que se aprovechó como secuencia de archivo en numerosas películas de aventuras y ciencia ficción. Pero fue la Hammer, a partir del remake de esta película y posteriores, rodadas en las Islas Canarias, la que popularizó la idea de un mundo prehistórico desértico, hostil y peligroso. Los exteriores se localizan en regiones de clima o geomorfología extrema: paisajes volcánicos, desérticos, esteparios o helados, inmensos, abiertos, peligrosos, como metáfora de las dificultades de la supervivencia humana.

El origen de este tópico, directamente relacionado con la literatura, probablemente se remonte más allá de los mitos cosmogónicos de origen griego y judío.

Las evidencias arqueológicas que permiten reconstruir los paleoambientes que habitaron nuestros antepasados (polen, semillas, carbones, restos de fauna, sedimentos…) muestran que éstos habitaron biotopos muy variados: en la Europa prehistórica hubo hielos perpetuos, tundra, taiga, con grandes bosques de coníferas, praderas, estepas y bosques de tipo mediterráneo. *Aô, le dernier Neanderthal* y El Clan del Oso Cavernario son las películas que muestran de manera más coherente los paisajes prehistóricos en relación con la cronología y las localizaciones asociadas a la historia que relatan.

Figura 1. Monte Roraima y su representación en diversas películas.

2.2. Anacronismos

Uno de los tópicos sobre la Prehistoria más representados es el de la coexistencia de dinosaurios y humanos. El primero en introducir dinosaurios en películas ambientadas en la Prehistoria fue Willis O'Brien, quien, entre 1915 y 1918 realizó una serie de cortos de temática prehistórica para la compañía de Edison: *The dinosaur and the missing link*, RFD 10.000, *Prehistoric Poultry*... Willis probablemente era consciente del anacronismo porque había trabajado como asistente de un paleontólogo, pero en esos momentos, el imaginario ya estaba plagado de monstruos antediluvianos gracias a la literatura y la ilustración y los dinosaurios son un recurso cinematográfico muy potente. Pero parece que el origen de este tópico fue una serie de ilustraciones de E.T. Reeds para la revista *Punch*, *The Prehistoric Peeps*, en 1893. El autor presentaba dinosaurios junto a hombres prehistóricos en situaciones anacrónicas. Durante décadas, sus dibujos inspiraron a ilustradores de ambos lados del océano (Figura 2).

Figura 2. Prehistoric Peeps. E.T. Reeds

A diferencia de otros, no es un tópico de origen científico, no existe literatura académica en este sentido y de hecho, los escritores que se aproximaron a la Prehistoria en serio, como Rosny, el autor de la *Guerre du Feu*, no los mencionan. Sí aparecen en cambio en la literatura de ciencia ficción, como el Mundo Perdido (Doyle, 1912), o Viaje al Centro de la Tierra (Verne, 1865).

2.3. Brutalidad

En la mayoría de películas, especies anteriores a la nuestra aparecen retratadas como criaturas con aspecto simiesco, cubiertas con pieles, agresivas y armadas con clava. Este tópico, relacionado con la teoría evolutiva de Darwin, conecta con el folclore popular a través de las Almas (Mongolia y el Caúcaso), los Basajaun (Navarra y el País Vasco), Bigfoot o Sasquatch (Norteamérica) y Yeti (Himalaya). Todos ellos comparten descripciones muy similares: seres trogloditas cubiertos de vello corporal, frente abultada y comportamiento primitivo.

En relación con estas representaciones encontramos asociada la idea de brutalidad. En las narraciones de la antigüedad, los primeros humanos son grandes, peludos y violentos. En la Biblia, Caín, dedicado a la caza, es barbudo, musculoso y bestial, y generalmente se le representa con la maza,

mientras que Caín, el agricultor, es descrito como un hom bre grácil y pacífico. La clava o maza es el arma de Hércules, la llevan los hombres salvajes de la mitología medieval y es el principal atributo del cavernícola prehistórico y primitivo retratado por el cine. En algunos films, la maza revela la relación entre progreso tecnológico y escalada de la violencia (*Being Human*, 2001 Odisea en el espacio).

Las recreaciones científicas de nuestros antepasados permiten interpretaciones mucho más humanizadas, como la de Wilma, la hembra neandertal de El Sidrón, cuyo análisis del ADN ha proporcionado información muy concreta sobre el color de sus ojos o del cabello (Villaverde, 2012).

2.4. Violencia y canibalismo

La violencia adquiere carácter específicamente humano en el cine ambientado en la Prehistoria, incluso la violencia sin razón de provecho o interés, sino como expresión de poder. En algunas películas se contrapone la violencia de los grupos donde el macho es dominante con la actitud no violenta de aquellos en los que la mujer es más influyente. En estos grupos "menos evolucionados" hay una jerarquización, un m acho alfa que se impone al resto, no por sus cualidades, sino por su fuerza, generando competencia entre otros candidatos a la jefatura. Quizás se pretende poner de manifiesto ese "retraso evolutivo" haciendo un paralelismo con el comportamiento de ciertas especies animales. En las mujeres la violencia no va asociada al poder.

Rastrear la violencia en el registro es bastante complicado. Sin embargo, aunque los ejemplos son muy escasos y difíciles de interpretar, existen testimonios paleontológicos y artísticos del ejercicio de la violencia contra individuos aislados en el Paleolítico. Las muestras de violencia se multiplican en etapas posteriores (Mesolítico, Neolítico), hasta la formación de los estados complejos (guerras, sacrificios, matanzas, ajusticiamientos...) Guilaine y Zammit, en su estudio sobre la guerra en la Prehistoria recogen algunas evidencias sobre actos de violencia. En *Grimaldi* (Liguria, Italia), apareció un extremo de proyectil clavado en la columna vertebral de un individuo infantil (25.000-20.000 años), en Teodoro (Sicilia), se halló una pelvis con una punta de sílex perteneciente a una joven de hace unos 12.000 años. En el cráneo del hombre neandertal de *Fontechevade* (Charente) se reconoció la presencia de un golpe mortal situado en la parte superior izquierda de la cabeza, golpe que fue dado de arriba abajo. El hombre

neandertal de *Skhull* (Monte Carmelo), presenta la cabeza del fémur y el coxis perforados probablemente por una azagaya de madera endurecida. Según estos autores, el arte también proporciona ejemplos relacionados con comportamientos violentos. En la Cueva de Cosquer (Provence) hay una representación de una figura humana atravesada por varios proyectiles cayendo de espaldas, en posición oblícua, con las piernas y brazos en alto. Sobre un guijarro hallado en la Cueva de *Paglicci*, Italia, aparece grabado un antropomorfo atravesado por dardos en la cabeza y las caderas. En *Cougnac* se representa un hombre sin cabeza con tres proyectiles en su espalda y otro con impacto de siete azagayas. También en *Pech Merle* hay un personaje atravesado de parte a parte por una serie de venablos que penetran por pecho y espalda.

La práctica de la antropofagia, que ha sido una cuestión muy debatida entre los prehistoriadores a raíz de algunos hallazgos realizados en diferentes yacimientos europeos (Aura *et alii* 2011, Morales *et alii* 2017), se ha trasladado al cine en películas como Hace un millón de años o En busca del fuego, que muestran el canibalismo como una práctica alimentaria más. Los hallazgos muestran huesos humanos entre restos de fauna con marcas de descarnamientos y pautas de fracturación semejantes, que se han interpretado de formas diversas: antropofagia, ritual funerario *post mortem* o canibalismo ritual (Guilaine J. y Zammit, J. 2002). En la Trinchera Dolina (Sierra de Atapuerca), en uno de los niveles datados en 780.000 años se hallaron restos de *Homo Antecessor* mezclados con fauna e industria lítica con estrías de descarnamiento. En el yacimiento musteriense de *Krapina* (Croacia), fechado en 100.000 años a.C. entre restos de catorce individuos había numerosos huesos fracturados para extracción del tuétano, las estrías indican que hubo desarticulación y descarnamiento y algunos huesos fueron quemados, mezclados con fauna. Un hallazgo similar se produjo en la Cueva del Hortus (Herault) y en la Cueva de *Moula-Guercy* (Ardeche).

¿Se trata de antropofagia o de prácticas funerarias? Las señales son las mismas, pero los motivos e implicaciones profundas son muy diferentes.

2.5. Alteridad y altruismo

En la mayor parte de las películas aparecen personajes con alguna secuela física dentro del grupo y, en ocasiones, ostentan un papel importante dentro de su comunidad. Es menos frecuente la presencia de personajes con discapacidad psíquica, que únicamente recoge Jean Jacques Annaud.

En cuanto a los cuidados y preocupación por los demás, aparecen frecuentemente en alguna escena, a veces contraponiéndose a otras en las que los miembros del grupo muestran indiferencia ante la desgracia ajena.

Aunque no existiese como concepto, la conducta altruista ha sido practicada durante gran parte de la Prehistoria. Los comportamientos altruistas, cooperativos y filantrópicos, al igual que el bipedismo o la encefalización, han contribuido de manera fundamental a los éxitos evolutivos de nuestros ancestros porque han promovido el desarrollo de las potencialidades humanes del pasado y del presente.

En la *Chapelle Aux Saints* (Francia), se halló un cráneo neandertal de edad avanzada con artrosis y numerosas patologias que parecen indicar que fue cuidado por sus congéneres (Tappen, 1985).

En un estudio realizado por Trinkar sobre los neandertales de *Shanidar* (1983), llama la atención los restos humanos de un individuo a quien le faltaban los huesos del antebrazo y la parte distal del húmero derecho, con deformaciones en los huesos de este brazo que impedirían un desarrollo normal, además de heridas en el lado derecho de la frente y fractura orbital. Todas las heridas sanaron, por lo que la colaboración del grupo debió ser importante. Otro individuo sufrió perforación del pulmón por una herida en el costado. Con esta importante lesión sobrevivió varias semanas o meses hasta su fallecimiento. Los desdentados son individuos inviables en la naturaleza. El Viejo de *Dmanisi* (Georgia) perdió todos los dientes y vivió durante mucho tiempo, porque le permitieran comer las partes más blandas de los alimentos o porque le masticaran la comida (Lordkipanidze *et alii*, 2005). Son también conocidos los fósiles de la la Sima de los Huesos (Atapuerca), entre los que encontramos varios ejemplos de desvalimiento.

2.6. Desnudez

La desnudez, bien por asimilación de la imagen de pueblos aborígenes o como sinónimo de primitivismo, ha servido al cine para explotar el atractivo del cuerpo femenino ligero de ropa, adaptándolo a los estándares de cada época. Posiblemente también haya influido en la génesis de este arquetipo la amplia difusió de las imágenes de las figurillas femeninas paleolíticas conocidas como venus, o el extenso repertorio de iconografía judeocristiana relacionado con el mito de la creación

En algunos yacimientos prehistóricos se han recuperado restos de indumentaria conservados en condiciones muy específicas, que nos permiten conocer a grandes rasgos cómo vestían las gentes de la Prehistoria. También podemos aproximarnos a las modas prehistóricas mediante testimonios indirectos: la pintura, la escultura o los útiles relacionados con tareas textiles. Raspadores y agujas de hueso son las evidencias indirectas más antiguas de la confección de prendas de vestir. Gracias a estos hallazgos sabemos que los neandertales trabajaban las pieles, probablemente para cubrirse. En *Sungir*, Rusia, un yacimiento datado entre 28.000 y 30.000 BP, se hallaron varias tumbas con restos de ornamento. En concreto, en una de ellas, perteneciente a un varón adulto, se hallaron unas 3500 cuentas realizadas en marfil. De la distribución de estas cuentas se dedujo que el hombre debió vestir una especie de jubón, pantalones, calzado y sombrero o gorro. Es a partir del neolítico cuando encontramos evidencias directas de trajes y calzado. El hallazgo de la momia de *Otzi* (5.300BP), proporcionó valiosa información sobre materiales empleados, técnicas de costura y patrones de prendas de vestir. Es también a partir de esta época cuando se documentan los zapatos más antiguos en Armenia hace 5.500 años (Pinashi *et alii*, 2010). La agricultura y la ganadería favorecieron en empleo de fibras textiles, multiplicándose los testimonios de prendas, utensilios y técnicas

2.7. Relaciones de género y sexualidad

El tratamiento de la sexualidad y de las relaciones de género es uno de los temas recurrentes en las películas de Prehistoria, haciendo patente la idea de un mundo prehistórico en el que se justifica el sexo tal y como se percibe en el momento de la producción de la película, por ejemplo el sexo libre a partir de los movimientos hippies de los años setenta, en Cavernícola. En todas las películas hay escenas de sexo forzado, en ocasiones imitando las prácticas sexuales de otras especies animales, en otras como expresión de dominación.

Generalmente en las representaciones y recreaciones de la vida en la Prehistoria se ha trasladado los roles de genero vigentes en cada momento, asignando a los hombres tareas de aprovechamiento y manufacturas y a las mujeres tareas vinculadas al a reproducción y mantenimiento. La Arqueología de Género cuestiona las interpretaciones realizadas a partir de proyecciones desde el presente y la importancia asignada a determinadas tareas supuestamente femeninas (Soler, 2006).

Por otra parte, las representaciones artísticas de escenas sexuales muestran unes prácticas muy variadas. Encontramos la representación de precoito en *Les Combarelles*, un beso en una plaqueta de *La Marche*, abrazos de *La Marche*, un coito frontal en Los Casares y en *La Marche*, una escena de coito posterior de una plaqueta de *Énlene*, la representación de un posible cunnilingus o anilingus en una plaqueta de *La Marche*, o una escena de una plaqueta de *La Marche* que representa a dos hombres (Angulo y García, 2006).

3. Discusión y Conclusiones

La simplificación en el tratamiento de los contenidos escolares no se justifica ni por las metodologías que han demostrado favorecer en mayor medida el aprendizaje, ni por los objetivos de la educación. Por el contrario la transmisión acrítica de tópicos, la memorización de informaciones elaboradas por otros, convierte la historia en una disciplina estéril en el desarrollo de una ciudadanía crítica y presenta carencias para el desarrollo de las destrezas del pensamiento del alumnado. Existen cuestiones que guían las investigaciones prehistóricas como la sostenibilidad de las sociedades, la igualdad, la inclusión y la violencia, entre otras, que están ofreciendo resultados que nos permiten comprender la capacidad del ser humano de interactuar con el medio y con otros seres humanos. Las investigaciones arqueológicas actuales están planteando hipótesis que están relacionadas con los grandes problemas de la Humanidad en el presente y en el futuro. (Santacana y Hernández, 1999). Solamente compartiendo esas hipótesis con nuestro alumnado, es posible educar en la comprensión de la complejidad del mundo y del pasado histórico (Morin, 2001). El análisis de los tópicos más extendidos y su origen, invalida la mayor simplificación que se puede hacer del pasado: que el mundo siempre ha sido así y no tenemos capacidad de transformación. ¿Cuáles son las razones que lo impiden? ¿La formación del profesorado? ¿La rigidez del currículum y las metodologías? ¿O el acceso a la información actualizada?

Referencias bibliográficas

Angulo, J., y García, M. (2005). *Sexo en Piedra. Sexualidad, reproducción y erotismo en época paleolítica.* Madrid: Luzán 5.

Batlló, J., y Pérez, X. (1997). *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine.* Barcelona: Anagrama. Colección argumentos.

Carbonell, E., Cáceres, I., Lozano, M., Saladié, P., Rosell, J., Lorenzo, C., Vallverdú, J., Huguet, R., Canals, A., y Bermúdez De Castro, J.M. (2010).Cultural Cannibalism As A Paleoeconomic System In The euro-Pean Lower Pleistocene. *Current Anthropology*, 51, 539-549

Carretero, M., y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales. *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 153-167.

García Pérez, F. F. (2001). Las ideas de los alumnos. Su importancia para la organización de los contenidos curriculares. En Proyecto Gea-Clío y X. M. Souto (comp.), *La Didàctica de la Geografia i la Història en un món globalitzat i divers*. Valencia: L'Ullal, 156-170.

Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel, IV*. Instituto Gramsci. Mexico: Ed. Era.

Guilaine J., y Zammit, J. (2002). *El camino de la guerra. La violencia en la Prehistoria.* Barcelona: Ediciones Ariel.

Jardón, P., y Pérez, C. (2012). Representación del pasado: ciencia y ficción. En Jardón, Pérez, y Soler (eds.), *Prehistoria y Cine* (pp. 17-38). Valencia: Museu de Prehistòria de València. Diputació de València.

Lordkipanidze, D., et al. (2005) The earliest toothless hominin skull. *Nature*, 434, 718-718. DOI: 10.1038/434717b

Morales, J. V., Miret, C., Salazar, D., De Miguel, P., Jordà, Verdasco, C., Ripoll, M., Soler, B., Seguí, J., Aura, E. (2017) Car d'hom cert era: Pràctiques de canibalisme en el Mesolitic de les Coves de Santa Maira (Castell de Castells, la Marina Alta, Alacant). *Recerques del Museu d'Alcoi*, 26, 09-22.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

Pinhasi, R., Gasparian, B., Areshian, D., y Smith, A. (2010). First Direct Evidence of Chalcolithic Footwear from the Near Eastern Hightlands. *PLoS ONE*, *5*(6), e10984. DOI:10.1371/journal.pone.0010984.

Pozo, J. I., y Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciéncia? *Infancia y aprendizaje*, 38, p 35-52

Santacana, J.; Hernández, X. (1999). *Enseñanza de la Arqueología y la Prehistoria.* Lleida: Milenio

Soler, B. (coord). (2006). *Las Mujeres en la Prehistoria.* Museo de Prehistoria de Valencia. Valencia: Diputación de Valencia.

Souto González, X. M. (2011). La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clio. *Investigación en la escuela*, 75, 7-19.

Stringer, C. y Andrews, P. (2005). *La evolución humana.* Madrid: Akal.

Tappen, N.C. (1985). The Dentition of the "Old Man" of La Chapelle-aux-Saints and Inferences Concerning Neandertal Behavior. *American Journal of Physical Anthropology*, 53, 43-50.

Trinkaus, E. (1983). *The Shanidar Neanderthals.* London: Academic Press.

Trinkaus E., Buzhilova, A., Mednikova, M., y Dobrovolskaya M. (2014). *The People of Sunghir. Burials, Bodies, and Behavior in the Earlier Upper Paleolithic.* Oxford: Oxford University Press.

Villaverde, V. (2012). El destino de los neandertales. En Jardón, Pérez y Soler (2012), *Prehistoria y Cine*, pp. 39-54. Valencia: Museu de Prehistòria de València. Diputació de València.

LAS VANGUARDIAS ARTÍSTICAS DESDE LO FEMENINO Y SOCIAL: EL ARTE COMO VEHÍCULO PARA LA EDUCACIÓN DE LA HISTORIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE REFERENTES

Dorleta Apaolaza-Llorente
dorleta.apaolaza@ehu.eus
Universidad del País Vasco

Esta comunicación defiende cómo la enseñanza del arte de las vanguardias es necesaria para entender los procesos históricos de las primeras décadas del siglo XX y puede ser un vehículo para trabajar referentes femeninos en un área donde la presencia de la mujer no se ha mostrado en su dimensión real.

Todo arte es reflejo de su tiempo y su contexto social, como testimonio y fuente que es del relato histórico de la época, debe ser llevado al aula como una parte más del estudio de los procesos históricos de la misma manera que se utilizan fuentes económicas o geográficas; para conseguir así entender el hecho histórico en toda su complejidad. Por otra parte, dentro de una enseñanza inclusiva y con perspectiva de género, se hace absolutamente necesario el traer referentes femeninos al aula. Por ello, en este trabajo se han seleccionado artistas femeninas que marcaron hitos en el desarrollo de l arte del siglo XX, pero que no son muy conocidas fuera del ámbito especialista, a pesar de su importancia.

1. Marco teórico

Las primeras décadas del siglo XX supusieron un antes y un después dentro de la historia del arte, al ser el cambio más radical que vivió el lenguaje visual hasta la fecha. Serán los años en los que la mímesis con la realidad se rompa por completo, se desarrolle la abstracción en su vertiente lírica y geométrica, el arte objetual aparezca y el conceptual tome forma. La experimentación artística se vivirá como una libertad absoluta del artista, y la aparición de distintos movimientos y multitud de corrientes, grupales o individuales, serán definidas por la historia del arte como las primeras vanguardias (De Micheli, 1984).

Esta primera ola vanguardista tiene como contexto histórico algunas de las décadas más conflictivas del siglo XX. Para llegar a comprender los fenómenos en toda su magnitud, nadie ya discute a día de hoy el valor como documento histórico que tienen las expresiones artísticas y culturales (Burke, 2005). Por ejemplo, la importancia de la máquina en la estructura industrial y las luchas sociales por los derechos de los trabajadores del Milán industrial de las primeras décadas de siglo pueden observarse claramente en la obra de Carlo Carrà *El funeral del anarquista Galli* (1910-11).

Aun así, todavía hoy su uso en la educación de la historia se da más como mera imagen ilustrativa, y la función documental que posee en la didáctica de las ciencias sociales está infrautilizada (Gámez Ceruelo, 2015, pp. 290-292). En realidad, sin ya si quiera buscar utilizar obras artísticas como fuente histórica, pocas veces en la etapa secundaria se llegan a cumplir lo especificado en el curriculum sobre el aprendizaje de las obras artísticas (Gómez Pintado y Marcellán Barazo, 2017).

Sin embargo, está demostrado que el introducir la historia del arte dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales abre, como pocas otras especialidades, una puerta a la interdisciplinariedad. En tanto que para poder entender y comprender la obra de arte se necesitan tanto entender los contextos históricos en los que se crea como hacer uso de otro tipo de fuentes para su completa interpretación (Trepat, 2003). Además, su estudio es absolutamente necesario para aprender los códigos visuales que, a día de hoy, nos rigen. Pero para lograr esta comprensión, el contexto de la imagen y el bagaje cultural que el espectador posee es fundamental, de ahí la intrínseca relación que se crea entre la enseñanza de las ciencias sociales y la valoración del patrimonio artístico, en tanto que la primera potencia el vínculo de la imagen con el contexto (Hernández, 2010).

El estudio de la historia del arte también es necesario para poder desarrollar la educación visual, vital para entender los códigos lingüísticos con los que se codifica nuestra realidad actual. Descodificar, leer e interpretar, las representaciones artísticas nos da una serie de herramientas que nos permite comprender las representaciones visuales emisoras de la información que nos rodea, ya sea informativa, comercial o de mero entretenimiento. Estas representaciones visuales, en realidad, estos estímulos visuales continuos codificados son los que conforman la realidad a la que nos exponemos diariamente (Acaso, 2009). En conclusión, será necesario desde la didáctica de las Ciencias Sociales potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollen el lenguaje visual, en tanto que éste es la llave para comprender el universo comunicativo de los estudiantes y de nosotros mismos.

Finalmente, la invisibilidad que ha sufrido el papel de la mujer en las esferas sociales y artísticas también se encuentra en la enseñanza de la historia de dichas esferas. Esta exclusión trae consigo una ausencia de referentes femeninos que no hace sino perpetuar las desigualdades de género (López Navajas, 2014). La falta de reconocimiento cultural explícito implica la minusvaloración social de los logros femeninos y, por tanto, condiciona negativamente el desarrollo individual de las estudiantes respecto al de sus pares masculinos (López Navajas, 2016). Pero para lograr se ha de repensar los mismos contenidos que transmitimos, en tanto que el patrimonio, la historia y el arte son analizados y transmitidos según la ideología un determinado contexto cultural e intelectual. Por ello, se hace necesario repensar los contenidos para adaptarlos a los valores de una sociedad más democrática e igualitaria, superando la historia del arte basada en la genialidad individual, principalmente mostrada como masculina y occidental (Gallego y Moreno, 2017).

2. Propuesta didáctica: las vanguardias a t ravés de tres mujeres artistas

En esta comunicación se realiza una propuesta de estudio para educación secundaria en la que se pone en valor a tres mujeres que tuvieron una gran implicación en los movimientos de las vanguardias y en las revoluciones artísticas de las primeras décadas del siglo pasado. Estas mujeres, por diferentes motivos, siempre han estado a la sombra de sus coetáneos masculinos, al menos para el público no especializado.

La propuesta didáctica está diseñada para cuarto curso de Educación Secundaria, buscando cumplir el objetivo y contenido de etapa referentes a valorar el patrimonio cultural y artístico y el papel de las mujeres como sujetos de la historia (Heziberri 2020). Las tres artistas femeninas propuestas se trabajarían dentro de la enseñanza de la historia de las primeras décadas del siglo XX, contenido dentro del bloque 2 d e contenidos para cuarto de secundaria, y del aprendizaje de las grandes corrientes artísticas del siglo, contenido dentro del bloque 6. Siguiendo los criterios de evaluación del mismo curso, se quiere identificar y valorar las manifestaciones artísticas más importantes, de ahí que se hayan seleccionado tres obras que utilizan algunos de los lenguajes visuales que tienen más presencia en los museos de arte contemporáneo actualmente: el lenguaje objetual y el lenguaje abstracto.

El criterio de selección de las artistas ha perseguido un doble objetivo: mostrar una alternativa a la selección más usual en los libros de texto y trabajar referentes femeninos de gran importancia en el mundo artístico. Así, se ha querido mostrar tres artistas que se alejan de la selección más usual en los libros de texto escolares para la enseñanza de las vanguardias. Se ha seleccionado a Meret Oppenheim como ejemplo del dadaísmo-surrealismo, a Sonia Delaunay como vinculación a las experimentaciones artísticas parisinas de las primeras décadas del siglo y a Annie Albers como muestra de las vanguardias que se exiliaron tras la segunda guerra mundial.

Las tres propuestas persiguen relacionar las obras con referentes actuales de los alumnos y alumnas, por ejemplo, se ha elegido la obra de Delaunay y Albers que tiene más relación con el arte textil, para mostrar a los y las estudiantes cómo se pueden utilizar distintos materiales comunes para la elaboración de obra artística. De esta manera, también alejamos la enseñanza del arte de los estereotipos que minusvaloran determinados géneros o técnicas artísticas, precisamente algunas de las más utilizadas por las artistas femeninas.

Se sigue un mismo esquema de trabajo con cada una de las obras. Se plantean unas preguntas tipo para guiar a los alumnos en la lectura visual de la obra y posteriormente se trabaja la relación de esta obra con el contexto social y político de la época. La propuesta persigue crear un diálogo, por lo que las preguntas serán abiertas. Se dará importancia al estudio del lenguaje visual, siendo el análisis formal de la obra base para las posteriores reflexiones finales. En estas conclusiones se remarcarán aquellos aspectos que se han querido resaltar y de los que derivan la selección de obras y se relacionarán las obras con el contexto actual de los estudiantes.

2.1. Meret Oppenheim (Suiza, 1913-1985)

Meret Oppenheim fue una figura crucial en las primeras vanguardias, su estudio se realizaría al trabajar la situación social-cultural del periodo entreguerras. Situada en la corriente surrealista, con claras influencias dadaístas, también tuvo relación con artistas de otras corrientes y fue una artista prolija a lo largo de su larga carrera. Elegimos para su estudio su obra más emblemática es *Desayuno en piel* (1936) (Figura 1), que muestra una influencia innegable de los trabajos realizados por Duchamp en el dadaísmo, rompiendo con la idea del objeto artístico manufacturado que había prevalecido hasta entonces (Richter, 1997).

Figura 1. *Desayuno en piel* (1936)

Análisis visual:
- ¿Qué observamos? ¿Qué partes conforman la obra?
- ¿De qué materiales está compuesta la obra? ¿Qué diferencias existen entre ellos? ¿Con qué los relacionamos?
- ¿Cuál ha sido su proceso de elaboración?
- ¿Qué nos llama la atención?

Análisis social-artístico:
- El surrealismo: significado absurdo en un primer momento. Significados que evocan otros. El sueño y nuestras fantasías.
- El arte objetual: Son objetos de uso cotidiano transformados mínimamente dotándoles de un significado surrealista y, en muchos casos, erótico.
- Los cafés parisinos: las relaciones dialógicas entre artistas.
- surrealismo: relación objetos sin aparente significado, significado onírico
- dadaísmo: romper con los cánones estéticos hegemónicos
- Situar la obra en el contexto histórico de entreguerras: reflejo de lo absurdo. Expresión de la situación irracional e insensata a la que llega el ser humano en las situaciones bélicas.

Conclusiones finales:

- El arte objetual: el valor de la obra artística que reside en su significado y no en su manufactura.
- El uso de materiales cotidianos en contextos artísticos: el concepto como herramienta transformadora.
- La obra artística no tiene por qué tener virtuosismo técnico o ser realizado con materiales nobles para ser valorada como tal: el arte es expresión de mensajes.

2.2. Sonia Delaunay y Annie Albers

Para traer al aula el lenguaje abstracto, se han seleccionado dos de las mujeres más importantes que conformaron este lenguaje en sus inicios: Sonia Delaunay y Annie Albers. Sin duda, uno de los lenguajes visuales que más consecuencias tuvieron de los creados en la época fue la invención de la abstracción, que trajo la total ruptura con la mímesis de la realidad que había sido condición sine qua non de la esencia artística hasta entonces. (Blok, 1999, pp. 21 y ss.).

Dentro de las experimentaciones con el color de las primeras décadas del siglo, sobresale el *orfismo*, cuyos creadores fueron la pareja de artistas Sonia y Robert Delaunay. Sus intentos por cambiar el lenguaje visual traspasaron la esfera pictórica y llegaron a todos los aspectos de su vida, incluido su modo de vestir. Sonia fue la que llevo la paleta de colores y formas que utilizaban en el lienzo tras años de experimentaciones conjuntas a las telas de sus vestidos. Una manera más de capturar el ritmo de la vida urbana y los cambios de la época que habían querido trasladar al lienzo (Chadwick, 1994). Si bien la obra de Delaunay ha prevalecido frente a la de Sonia, ambos fueron los creadores del estilo y realizaron juntos los estudios y experimentaciones que llevaron a él.

Se han elegidos obras para estudiarse simultáneamente con el objetivo de ver la traslación del arte del lienzo a objetos cotidianos, como el vestido: *Prismas eléctricos nº41* (1913) (Figura 2), *Vestidos simultáneos* (tres mujeres, formas, colores) de 1925 (Figura 3).

Figura 2. *Prismas eléctricos nº41* (1913)

Figura 3. *Vestidos simultáneos* (1925)

Análisis visual:

- Prismas eclécticos nº41:
  - ¿Qué colores se utilizan en la obra pictórica?
  - ¿Qué formas geométricas se utilizan? ¿Se distinguen los contornos? ¿Qué simulan dichas formas?
  - ¿La consideramos una obra dinámica? ¿Por qué?
  - ¿Qué nos llama la atención?
- Vestidos simultáneos de 1925:
  - ¿Qué colores se usan? ¿Qué relación tienen con la composición de la obra pictórica?
  - ¿De qué material estarían realizados?
  - ¿Qué nos llama la atención?

Análisis social-artístico:

- Soportes artísticos:
  - La consideración de objeto artístico en elementos cotidianos (ropa)
  - Distintos lenguajes artísticos: moda, ópera, teatro, pintura…
- El lenguaje abstracto frente a la mímesis de lo real.

- Simultaneismo y orfismo: cómo lograr dinamismo con la simultaneidad del color y el valor estético de los colores

Conclusiones finales:
- La creación artística en equipo: reflexión crítica sobre la consideración del trabajo de la mujer.
- El uso de materiales cotidianos en contextos artísticos: introducir el arte en la vida.
- La sensibilidad artística en distintos contextos cotidianos.

Por último, nos centramos en la figura de Annie Albers, artista clave en la escuela de la Bauhaus, hito en el desarrollo de la abstracción geométrica. Este centro educativo tuvo un papel principal en su desarrollo y difusión, su programa educativo estaba diseñado buscando la obra total, fusionando todas las artes para lograr un lenguaje propio. A pesar de que las mujeres eran admitidas en la escuela en un número más que considerable, sus logros han sido minusvalorados por haber sido encauzadas la mayoría hacia algunas de las especialidades artísticas menos populares, como los talleres textiles. Sin embargo, su importancia en la escuela y sus logros son innegables y han sido redescubiertos en estudios en las últimas décadas (Hervás Heras, 2015). Annie Albers fue una de estas figuras femeninas clave. Casada con Josef Albers, ambos profesores de la escuela, emigró junto con él a EEUU tras el cierre de la escuela por el régimen nazi, donde serían profesores de algunas de las más ilustres universidades y escuelas, como el Black Mountain Collage. Ambos son considerados cruciales para el desarrollo de la abstracción geométrica en el continente americano (Blok, 1999, p. 154). Annie Albers fue profesora y teórica, utilizando el textil como soporte de las experimentaciones de la abstracción geométrica (Albers, 2017). Se ha elegido trabajar con uno de sus estudios y uno de sus diseños en textil: *Estudio para colgadura no realizada* (s.f.) y *La luz I* (1947).

Preguntas análisis visual:
- *Estudio para colgadura no realizada:*
  - ¿Qué formas geométricas se han utilizado? ¿Qué colores? ¿Qué representa?
  - ¿Qué figuras están encima de otras? ¿Se guarda un equilibrio?
  - ¿Qué os sugiere? ¿Os recuerda a alguna forma que soléis ver?

Figura 4. *Estudio para colgadura no realizada* (s.f.)

Figura 5. *La luz I* (1947)

- *La Luz I*
  - ¿Qué colores se han utilizado? ¿Qué formas geométricas?
  - ¿Qué materiales se han utilizado? ¿Sus diferentes características los dotan de significado? ¿La tela brillante tiene significado?
  - ¿Qué os evoca la pieza? ¿Tiene relación el título con ello?

Análisis social-artístico:

- La censura y la persecución en los regímenes totalitarios. La persecución cultural durante el nacionalsocialismo.
- El exilio cultural tras la Segunda Guerra Mundial.
- La importancia de las escuelas como dinamizadoras del trabajo grupal.

Conclusiones finales:

- Superar la concepción del soporte pictórico como único o más noble de los soportes para la experimentación artística.
- El valor del diseño en los objetos cotidianos.
- Familiarización con el lenguaje abstracto geométrico: armonía de color, equilibrio de la composición, la línea y el plano.
- El valor de la obra de arte per se.

3. Conclusiones

Para introducir la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias sociales se han de repensar los contenidos que la conforman, en tanto que el relato histórico fue creado y seleccionado siguiendo el sesgo ideológico de la época. En una sociedad democrática, el introducir referentes femeninos en la educación es vital para una enseñanza que promueva la igualdad, y para ello se ha de terminar con la invisibilidad que han tenido las figuras femeninas en el ámbito cultural y artístico. La interdisciplinariedad que aporta la historia del arte en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales puede ser utilizada para introducir en el relato histórico cultural voces femeninas que se conviertan en aquellos referentes femeninos.

Esta propuesta lleva al aula tres artistas poco conocidos en el ámbito escolar que no sólo dan referentes femeninos de gran importancia en la historia del arte, sino que con su obra se trabaja el significado de lo que consideramos arte. Por ejemplo, con el estudio de obras que trabajan materiales cotidianos se rompe con las preconcepciones de la clásica definición del arte relacionado con el virtuosismo técnico y el uso de materiales nobles. Cada una de estas artistas puede ser estudiada dentro del marco de la enseñanza de los conflictos históricos del siglo XX que aparecen citados en el curriculum, pudiendo de esta manera profundizar en el ambiente cultural de la época y en las consecuencias que el clima bélico tuvo para la cultura.

Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.

Albers, A. (2017). *Del Tejer. Edición ampliada en español con epílogo de Nicholas Fox Weber y ensayos de Manuel Cirauqui y Tai Smith*. Italia: Musseo Guggenheim Bilbao y Princeton University Press.

Blok, C. (1999). *Historia del arte abstracto 1900-1960*. Madrid: Cátedra.

Burke, P. (2005). *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.

Chadwick, W. (1994). Vivir simultáneamente. Sonia y Robert Delaunay. En W. Chadwick, y I. de Courtivron (eds.), *Los otros importantes: creatividad y relaciones íntimas* (37-58). Madrid: Cátedra.

De Micheli, M. (1984). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Alianza.

Gallego, H., y Moreno, M. (eds.). (2017). *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres): homenaje a Amparo Pedregal*. Barcelona: Icaria.

Gámez Ceruelo, V. (2015). *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Un estudio exploratio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepticón del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Gómez Pintado, A., y Marcellán Barazo, I. (2017). ¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica y visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, 20*(1), 233-252.

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Hervás Heras, J. (2015). *El camino hacia la arquitectura. Las mujeres de la Bauhaus*. Madrid: Universidad Politécnia de Madrid.

López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO. Una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de educación, 363*, 282-308.

López Navajas, A. (2016). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. Universitat de València, Valencia.

Richter, H. (1997). *Dada: art and anti-art*. London: Thames and Hudson.

Las editoras del libro y Ediciones Universidad de Valladolid proceden a la desautorización del capítulo titulado "Las series de TV como recursos para la enseñanza de la Historia. La transición democrática en España en la serie *Cuéntame*", publicado en las páginas 851 a 869 de la monografía *Buscando formas de enseñar. Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. El capítulo ha sido desautorizado por constatarse la existencia de "malas praxis" por parte de su único firmante, Antonio Pantoja Chaves, al incluir en el texto una parte sustancial del contenido del Trabajo de Fin de Grado que, bajo su dirección, realizó D. Alberto Casares Bravo.

LAS SERIES DE TV COMO RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA EN ESPAÑA EN LA SERIE CUÉNTAME

Antonio Pantoja Chaves
pan@unex.es
Universidad de Extremadura

DESAUTORIZADO

1. Medios audiovisuales y educación

La pretensión de integrar los medios audiovisuales en la educación parte de la necesidad de reflexionar sobre el impacto y atractivo determinante que tienen estos medios como fuentes de información y de conocimiento en el proceso de aprendizaje en las disciplinas de ciencias sociales. Los medios audiovisuales han sido tradicionalmente considerados como un material de apoyo auxiliar en la labor docente y, de una manera especial, en las denominadas disciplinas de ciencias sociales, tales como la enseñanza de la Historia, se han percibido como elementos meramente complementarios. Sin embargo, no hay duda de que la introducción de los medios audiovisuales en el espacio de la educación determina un cambio cualitativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto que los medios pueden ser entendidos como fuentes de información y, por tanto, de conocimiento de esas disciplinas. Desde estas concepciones pretendemos hacer efectiva la integración educativa de los medios audiovisuales, de manera que podamos lograr estos y otros objetivos específicos, con el fin de que vayamos asumiendo el reto que plantea este cambio en la educación.

La dimensión práctica de nuestro trabajo se fundamenta en una propuesta educativa en el aula para comprobar si la utilización de recursos audiovisuales en Educación Primaria permite que se generen aprendizajes y nuevos conocimientos en los alumnos. De ahí que hayamos trabajado principalmente con la serie de televisión *Cuéntame cómo pasó* para explicar diferentes contenidos de Ciencias Sociales e Historia, relacionados con acontecimientos ocurridos en España entre 1973 y 1981 en distintos cursos de primaria.

Joan Ferrés, pionero en los estudios de medios y sociedad, extrajo unas conclusiones reveladoras (1994), y es que en los países industrializados estar en contacto con la televisión supone la tercera actividad a la que los niños y niñas dedican más horas, solo por detrás del trabajo y del sueño. Los docentes por tanto deben tener en cuenta esta situación para plantear nuevos recursos en la educación. Hasta ahora solo se han utilizado el audiovisual como modo de evasión para los alumnos o cuando no se sabe que tarea realizar con ellos, fomentando una visualización pasiva. Sin embargo, esto enriquecería la cultura de alumnos y alumnas, y además aprenderían de una forma más adaptada a sus tiempos (Bartolomé, 1999).

Rosenstone (1997) está de acuerdo con las conclusiones obtenidas por Ferrés (1994) y señala, que la población de hoy en día vive en un entorno dominado por la imagen, un entorno en el que las personas crean una representación mental del pasado con el cine, ya sea con películas, series o documentales, y es que a día de hoy, es uno de los medios de comunicación más potentes con la capacidad de mostrar el pasado y además provocar un gran interés en el público. «La principal fuente de conocimiento histórico para la mayoría de la población es el medio audiovisual» (Rosenstone, 1997, p. 30). Por tanto, la inclusión del cine y de las series de televisión históricas puede ser un nuevo método muy útil en la etapa de Educación Primaria para crear un aprendizaje en los alumnos, y no solo como se ha venido haciendo hasta ahora, como mero entretenimiento o instrumento aislado para motivarlos. Las series históricas transmiten valores formativos, culturales y educativos a todas las personas que visualizan ese tipo de contenidos. «El cine debe ocupar en los centros docentes el lugar que le corresponde como hecho cultural de primera magnitud [...]. Debe dotarse a los centros docentes de los medios y condiciones necesarios para que puedan llevarse a cabo estas enseñanzas» (Fernández, 1994, p. 5).

Al mismo tiempo, para Adame (2009), la incorporación de series de televisión a la asignatura de Ciencias Sociales, facilitaría a los alumnos el acceso a determinados contenidos históricos que se pueden perder fácilmente en los libros de texto y que el alumno puede olvidar con mayor facilidad, ya que la memoria auditiva y visual ocupa un lugar y desempeñan un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. «La mayor parte de la información que reciben las personas se realiza a través del sentido de la vista y del oído» (Adame, 2009, p. 1).

DEFAUCRADO

2. La enseñanza de la historia a través de las series de TV

El interés que para los historiadores pueden suscitar las series de televisión sobrepasa al propio objeto de estudio histórico, en el sentido de que no es una fuente de análisis al uso que haya sido tratada tradicionalmente por la historia o en los recientes trabajos históricos. Sin embargo toda serie presenta un contexto histórico cuya interpretación y análisis no es desdeñable. Además, muchas series hacen alusión a personajes, pasajes o acontecimientos propiamente de la historia. Y por último, muchas de las series consideradas históricas fundamentan su trama o guión en épocas pasadas o hechos recientes que redimensionan la propia historia, al tiempo que ofrecen una interpretación particular de su creador.

Una de las potencialidades que posee una serie de televisión histórica para que sea contemplada como un recurso de aprendizaje es su componente narrativo. «La narración forma parte de nuestras vidas cuando el actor-sujeto que cuenta, es parte viva de la dimensión de la historia que relata» (Chamorro, 2015, p.1). Las diferentes series de televisión dedicadas a la historia de España, como es el caso de *Cuéntame cómo pasó*, son productos de ficción que pretenden causar intriga en el telespectador a través de acciones habituales y cotidianas de un tiempo concreto, enmarcadas en un contexto histórico preciso y fijo de un país. (Castillo et al., 2012; Chamorro, 2015). «En las series de la televisión, se reflejan los modos de vida, las costumbres y las formas de pensamiento de la sociedad» (Castillo et al., 2012, p. 667). Esa visualización del pasado es una propiedad que potencia su uso como recurso didáctico para la historia.

No obstante, el principal escollo con el que se encuentra el historiador con respecto al tratamiento y análisis de la series TV es su alto componente de ficción. Esta propiedad en apariencia le podría restar valor a la hora de convertirse en una fuente de estudio, sin embargo puede revelarse como un recurso novedoso a la hora de tratar con la realidad histórica. En la larga lista de medios audiovisuales, la televisión es el que menos ha sido tratado desde la disciplina histórica, sobre todo porque se la considera como un fenómeno cultural menor. Además porque otros medios como el cine han tenido un mayor reconocimiento en el sumario de trabajos universitarios. Abordar un estudio de las series de televisión desde los presupuestos históricos puede carecer, por tanto, de cierto rigor histórico, pero este tipo de interpretación no es tan interesante como la que planteamos aquí, es decir, la serie televisiva como un producto de su tiempo, por su condición de constructor

SAMPLE

de la historia y, además, por su efecto en la memoria colectiva de las sociedades actuales. En este sentido, el historiador no debe enfocar su crítica en la supuesta veracidad de la representación de las series, sino que, por el contrario, debe desarrollar la capacidad de analizar el impacto y significado que tiene para el espectador y la sociedad.

El término ficción ha generado múltiples interpretaciones entre los distintos especialistas. Para algunos, la ficción televisiva está caracterizada por suscitar en el espectador una multitud de emociones, identificación y proyección […]. La ficción simboliza la realidad, y en ella el narrador es un intérprete de la sociedad en la que vive» (Pacheco, 2009, p. 228). Para otros (Cascajosa, 2016, p. 23) «la representación de la historia que hacen las series nunca puede ajustarse a la realidad. Siempre que se narra el pasado se hace desde un punto de vista determinado». Y los hay quienes defienden (Rosenstone, 1997) que las imágenes explican y aclaran mejor la historia que los textos escritos. «Únicamente el cine proporciona una adecuada reconstrucción de cómo las gentes del pasado vieron, entendieron y vivieron sus vidas». (Rosenstone, 1997, p. 31).

Series de televisión histórica-políticas, como es el caso de *Cuéntame cómo pasó*, pretenden provocar en el espectador una sensación de verdad en lo que transmite y, al mismo tiempo, causar en el telespectador la nostalgia de lo que ve y la identificación con los personajes que aparecen. Por tanto, el telespectador se adentra mucho más con estos planos en la serie y en los acontecimientos que cuenta, anhelando ser uno de esos personajes y dándole a la serie más sensación de realismo (Brémard, 2008). Según Brémard (2015), si la televisión ha de elegir entre sinceridad y representación, siempre elige la representación, el espectáculo, y además lo utiliza como un instrumento para seducir a la sociedad y a los espectadores. Y es que, «la ficción histórica televisiva busca recrear un sabor evocador, capaz de hacer emerger el recuerdo en el telespectador. Un recuerdo real o fantaseado por los que no vivieron la época» (Brémard, 2015, p. 96).

3. La serie de TV *Cuéntame cómo pasó*

Cuéntame cómo pasó es una teleserie que puede clasificarse entre ficción histórica y serie familiar, que se emite semanalmente mientras transcurre la temporada de emisión de la misma y que tiene una duración de unos 80 minutos aproximadamente. Se empezó a ambientar en los últimos años del Franquismo (1968), con la llegada de la televisión. Se escoge una

DEPÓSITO LEGAL

familia de clase social media, los Alcántara, como protagonistas de la serie, que van a ir mostrando lo que ocurría en España en esa época y cómo ellos lo vivieron, intentando representar a una mayoría de españoles (Pacheco, 2009; Coronado y Galán, 2015).

A lo largo de *Cuéntame cómo pasó* se repasan los hechos políticos, culturales y deportivos, además de avances sociales y económicos vividos por la sociedad española, intentando reflejar la vida de los españoles en todos los ámbitos en un tiempo determinado (desde 1968 hasta 1985, por el momento ya que la serie continua) (Pacheco, 2009). Algunos de estos temas son «la emigración, las luchas de género, la memoria de la Guerra Civil, la corrupción política, la crisis económica y la especulación urbanística, etc.» (Castillo et al., 2012, p. 676), que intentan mostrar las diferencias y semejanzas entre el pasado y el presente. (Castillo et al., 2012). En palabras de la profesora Cascajosa las series de carácter histórico como *Cuéntame cómo pasó*, no solo tratan lo acontecido en el pasado, sino que también «han trabajado muchos temas relacionados con la cultura popular y con la vida cotidiana de la época, como la música, las películas o el relato costumbrista, ofreciendo una aproximación que no se encuentra en los libros de historia» (2016, p. 24).

Estas series históricas tratan de contextualizar la vida familiar en el pasado: recrean situaciones, ambientes de la época, anécdotas familiares, programas de televisión, canciones o películas características de aquellos tiempos, que acercan y adentran al espectador en un tiempo pasado. Para Cascajosa, «la televisión es un protagonista de la historia, no es solo un objeto que sirve para transmitir imágenes. Es un personaje, un personaje que aporta algo a las familias» (2016, p. 24). De ahí que el éxito de la serie radica en que «los españoles pueden verse reflejados en los personajes, o al menos revivir una serie de acontecimientos históricos que vivieron en primera persona hace unas décadas» (Pacheco, 2009, p. 229).

4. Objetivos y Metodología de la propuesta didáctica

4.1. Objetivos

Los objetivos generales que pretendemos alcanzar son:

- Utilizar los medios audiovisuales en recursos para la enseñanza de la historia en Educación Primaria.

DEFINITIVO

- Conocer los acontecimientos histórico-políticos ocurridos en España entre 1973 y 1981 a través de la serie de televisión *Cuéntame cómo pasó*.
- Fomentar la comprensión sobre la manera de vivir de la sociedad en el último tercio del siglo XX en España.

4.2. Desarrollo metodológico

4.2.1. Contexto

El desarrollo metodológico consiste en el diseño de tres propuestas de intervención didáctica que todavía no han sido aplicadas ya que este proyecto está en su fase inicial. El total de las propuestas de intervención estarían destinadas a grupos de 6º de Educación Primaria y en todas ellas se utilizan capítulos de *Cuéntame cómo pasó* como referencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para trabajar contenidos y acontecimientos de carácter histórico-político ocurridos en España entre 1973 y 1981.

4.2.2. Recursos didácticos y audiovisuales

Hemos diseñado un conjunto de 19 sesiones para desarrollar en 6º de Primaria, porque lo consideramos el mejor curso para trabajar contenidos de carácter histórico-político, y en concreto los contenidos relacionados con acontecimientos ocurridos en España entre 1973 y 1981. En todas las sesiones tomamos como referencia diferentes capítulos de *Cuéntame cómo pasó* que hemos editado y hemos subido a dos plataformas de vídeos de internet: canales de *YouTube* y *Dailymotion*.

Figura 1. Canal de YouTube. Cuéntame cómo pasó (1973-1981)

Figura 2. Canal de Dailymotion. Cuéntame cómo pasó (1973-1981)

DERECHOS RESERVADO

4.2.3. Bloques de contenido

Consideramos, al mismo tiempo, que la enseñanza de contenidos históricos en la asignatura de Ciencias Sociales en la etapa de Primaria debe realizarse a través de distintos recursos y actividades, siempre y cuando todas ellas fomenten el trabajo individual, el trabajo en grupo y la motivación en los propios alumnos. Algunas de las actividades que podrían realizarse posteriormente en las diferentes sesiones, a pesar de que no se pueden trabajar todas en la misma sesión, se irán amoldando según los contenidos a enseñar y el curso al que van dirigidos. Las actividades serían:

- Conocimiento de las ideas previas y las diferentes concepciones que tienen los alumnos sobre el tema a tratar y desarrollar.
- Pequeña introducción al capítulo que van a ver y explicación breve de los conceptos que necesitan saber para entender mejor el capítulo. Estos conceptos y el tiempo dedicado a los mismos, dependerán de las ideas previas de los alumnos.
- Visualización del capítulo de *Cuéntame cómo pasó.*
- Discusión y debate sobre temas relacionados con lo visto en la serie de televisión.
- Resolución de ejercicios de forma oral y escrita. Se podrán realizar individualmente y colectivamente, en grupo, fomentando su cooperación.
- Reflexión sobre lo aprendido en la clase de ese día, relacionando los contenidos vistos en esa sesión con contenidos vistos y aprendidos en sesiones anteriores.

En este sentido, presentamos una guía de los temas y acontecimientos ocurridos entre el año 1973 y 1981 que vamos a tratar con la serie de TV:

- Atentado contra Carrero Blanco.
- Arias Navarro nuevo presidente.
- Enfermedad de Franco.
- Muerte de Franco.
- Juan Carlos I, Jefe de Estado.
- Amnistía y libertad políticas.
- Adolfo Suárez, presidente del Gobierno.
- Referéndum sobre la Ley de Reforma Política.
- Legalización del PCE.
- Fundación y presentación de UCD a las elecciones.
- Manifestación del 1º de Mayo.

DESAUTORIZADO

- Campaña electoral (centrada en UCD).
- Elecciones democráticas de 1977.
- Jornadas de la Condición Femenina.
- Referéndum sobre la Constitución de 1978.
- Elecciones generales de 1979.
- Crisis económica.
- Día Internacional de la mujer.
- Golpe de Estado del 23-F.

4.2.4. Propuesta de actividades

A continuación, presentamos algunas de las sesiones didácticas diseñadas dado que no podemos desarrollarlas en su totalidad en este trabajo. Todas ellas estarían destinadas para 6º de Primaria, puesto que consideramos que es el curso idóneo para conseguir los objetivos que pretendemos con este proyecto y porque es el curso en el cual se trabajan con mayor detalle los contenidos a enseñar según el currículo: acontecimientos histórico-políticos ocurridos en España entre 1973 y 1981.

1. Sesión sobre la Transición: Campaña electoral de los partidos políticos previa a las elecciones generales de junio de 1977 y las elecciones democráticas generales de 1977. Este contenido aparece muy brevemente en los libros de Ciencias Sociales de 6º de Primaria, mencionando simplemente quién fue el ganador de estas elecciones. Para alcanzar un aprendizaje óptimo en los alumnos, lo primero que haremos será introducir este contenido a través de una línea del tiempo creada para esta sesión. Posteriormente, veremos los capítulos 11x4 Cap. 186 y 11x5 Cap. 187, referidos a la campaña electoral, y los capítulos 11x6 Cap. 188, 11x7 Cap. 189 y 11x8 Cap. 190, en los que se relatan los días previos a las elecciones, el procedimiento de votación y resultados parlamentarios.

Tras el visionado de los dos capítulos correspondientes a la campaña electoral para las elecciones generales de 1977, contaremos a los alumnos las experiencias vividas y aclararemos las dudas que tengan sobre estos capítulos y este contenido. Para finalizar con esta sesión, cada alumno contestará individualmente un cuestionario para comprobar si han entendido este contenido, qué ha sido lo que mejor han comprendido y qué ha sido lo que peor han aprendido, para poder reforzarlo en futuras sesiones.

2. Sesión sobre los inicios de la democracia: Referéndum sobre la Constitución de 1978. Es un contenido que aparece tanto en los libros de

DESARROLLADO

Ciencias Sociales de 6º de Primaria, como en el currículo Ciencias Sociales de Educación Primaria, en el tercer bloque: "Vivir en sociedad". (DOE, 2014, p. 19036). La propuesta central de esta actividad será la de diferenciar los mecanismos del referéndum de unas elecciones generales y sobre todo incidiremos en el aprendizaje de representación parlamentaria. Durante el resto de la sesión dividiremos la clase en grupos de cinco alumnos. Cada grupo deberá trabajar cooperativamente, ya que deberán imaginarse que son los líderes de un partido político que se inventen para unas elecciones democráticas. Tendrán que inventarse el nombre del partido, el logo del mismo, un eslogan para dichas elecciones y unir los tres elementos en un pequeño mural simulando un cartel. A continuación, propondremos que los grupos lleguen a una propuesta conjunta, de consenso, para votar en forma de referéndum, para así trabajar las nociones que diferencias ambos procesos.

5. Conclusiones

Con esta propuesta en su fase de diseño hemos pretendido que se empiece a considerar que hay nuevos recursos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, destacando el uso de recursos audiovisuales. Tales recursos aportan muchas ventajas a los alumnos, como son el desarrollo íntegro de ellos mismos, la autonomía y el aprendizaje significativo de los contenidos que se encuentran recogidos en el Currículo Oficial para Educación Primaria.

Para finalizar, creemos que este trabajo puede servir de referente para los maestros que imparten en 6º de Primaria. También permitiría que los alumnos estén más motivados en las aulas y facilitaría el aprendizaje, puesto que este se realizaría de forma más directa y con contenidos adaptados a su comprensión. Además, los alumnos sentirían que son una parte fundamental del proceso, pues son ellos los que realizarían todas las actividades, tanto de forma individual como de forma cooperativa. Por último, esta propuesta puede convertirse en un instrumento facilitador del aprendizaje de los conceptos históricos y un elemento de participación directa con los hechos históricos mediante los productos audiovisuales recientes como son las series de TV.

NO AUTORIZADO

Referencias bibliográficas

Adame, A. (2009). Metodología y organización en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 26, 1-9.

Bartolomé, A. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula*. Barcelona: Graó.

Brémard, B. (2008). Cuéntame la crónica de tiempos revueltos: experimentar la verdad histórica mediante la ficción televisiva. *Cultura*, 24, 141-150.

Brémard, B. (2015). La transición, ¿un mito creado por y para la televisión? *Área abierta*, *15*(3), 85-97.

Cascajosa, C. (2016). Series españolas: signo de renacimiento. *Caiman Cuadernos de Cine*, 47, 22-24.

Castillo, A., Simelio, N., y Ruiz, M. (2012). "La reconstrucción del pasado reciente a través de la narrativa televisiva". *Comunicación*, *1*(10), 666-681.

Chamorro, M. (2015). La extensión del relato audiovisual en las redes sociales: el caso de las series de ficción *cuéntame cómo pasó* de España y *los 80* de Chile. *Razón y palabra*, 89, 1-19.

Coronado, C., y Galán, E. (2015). ¿Tontas y locas? Género y movimientos sociales en la ficción televisiva sobre la transición española. *Historia y comunicación social*, *20*(2), 327-343.

Fernández, J. (1994). *Cine e historia en el aula*. Madrid: Akal.

Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós. Papeles de Pedagogía.

Pacheco, M. (2009). La reciente historia de España en la ficción televisiva. *Mediaciones sociales*, *1*(4), 225-246.

Rosenstone, R. (1997). *El pasado en imágenes*. Madrid: Ariel.

DESAUTORIZADO

LA CARTOGRAFÍA HISTÓRICA COMO RECURSO DIDÁCTICO

Mª Montserrat León Guerrero
mleong@sdcs.uva.es
Universidad de Valladolid

Durante el primer cuatrimestre del curso 2017-2018 desarrollamos en la Universidad de Valladolid un Proyecto de Innovación Docente titulado "La Cartografía Histórica como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje de materias relacionadas con la Geografía y la Historia". Con él pretendemos que nuestros alumnos del Grado de E. Primaria y del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato consideren las nuevas tecnologías como un recurso didáctico que facilita el trabajo cooperativo del alumno y hace accesible su proceso de investigación y aprendizaje, basado en este caso en el desarrollo de la inteligencia espacial y la creatividad.

Durante el desarrollo del proyecto, centramos nuestro interés en el reconocimiento de las funciones que cumple el uso de material cartográfico en el aula, pues permite enriquecer el proceso de aprendizaje al facilitar la incorporación de la espacialidad como categoría de organización del mundo, tanto desde un p unto de vista meramente geográfico, como también histórico.

Como indicamos a continuación, para entender y explicar la finalidad educativa de la Cartografía Histórica, planteamos el desarrollo de unos talleres teórico-prácticos en el aula, combinándolos con una serie de salidas didácticas a m useos en los que podemos encontrar ejemplos de esta Cartografía y así poder observar ejemplos de mapas históricos sobre los que trabajar.

1. Aprendiendo a mirar un mapa

Con intención de llamar la atención sobre el poco relieve que tiene la Cartografía Histórica en los actuales estudios de todos los niveles académicos, planteamos como alternativa de innovación didáctica en Ciencias Sociales el uso pedagógico de los mapas históricos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la cartografía se considera una herramienta útil para formar personas y educar a futuros ciudadanos (Catalá, 2016).

La enseñanza mediante mapas brinda la posibilidad de que los estudiantes desarrollen habilidades de interpretación, comprensión y representación de su propio entorno, adquiriendo conocimiento geográfico espacial para contribuir en la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos cartográficos, mediante el uso de propuestas didácticas. Este es un proceso paulatino y progresivo, no exento de dificultades pues la espacialidad no es una habilidad innata, requiere validar la experiencia personal de los alumnos con la espacialidad y su representación, y asimilar con ello una terminología, un lenguaje específico.

El mapa no es una mera herramienta de análisis, sino que pretendemos que el alumno vea en él un instrumento crítico y reflexivo, con un uso intencionado que permita conseguir contenidos conceptuales, procedimentales y sobre todo actitudinales. Por y para ello, debemos analizar la selección de elementos realizada por el cartógrafo lo que nos dice mucho sobre la finalidad perseguida en el momento de realización del mapa con el que vamos a trabajar.

La geografía, como disciplina científica y didáctica, utiliza varios recursos como medio de comunicación por medio de diversos lenguajes, diversos códigos que nos ayudan a transmitir su contenido: lenguaje oral, escrito, grafico, icónico o simbólico, a través de la palabra, la pizarra, el papel, las TICs, etc.

Un mapa se puede definir como una representación selectiva, abstracta y simbólica a escala de la superficie terrestre en su totalidad o parcialmente. Esta representación incluye una serie de elementos propios del leguaje cartográfico, según Comes (1998), esas variables son cuatro: proyección, escala, orientación y simbología. El mapa como instrumento didáctico tiene la función principal de «alfabetizar cartográficamente», de enseñar y aprender a leer en este lenguaje, a interpretar y comprender el lenguaje cartográfico y a construir significados a partir del mismo.

> El estudio del mapa no es sólo una herramienta geográfica sino un lenguaje que toda persona educada debe dominar puesto que es imprescindible para el hombre adulto y, por ese valor que su conocimiento tiene, el trabajo con el mapa y la manera de transmitir su lenguaje se ha convertido en una preocupación de los profesores de geografía en muchos países (Piñeiro, 2003, p. 350).

Asimismo, debemos tener en cuenta que habitualmente, cuando se estudia Historia, no se dedica un espacio a la cartografía histórica, o de mapas desarrollados por los protagonistas de los acontecimientos históricos a estudiar, y se ve relegada a ser utilizada de manera auxiliar en las prácticas.

Sin embargo, como indica Pilar Comes (1998) el acto de pensar el espacio ha acompañado a la humanidad desde nuestros antepasados remotos y el recorrido de la historia de la humanidad va aparejada al interés exploratorio del entorno, y la aplicación de avances científicos que facilitaron en cada momento la recogida de información espacial y su registro en mapas. Al trabajar de manera conjunta los hechos históricos y la geografía en que se producen, debemos realizar una serie de relaciones espaciales y causales entre ellos que nos muestran su diversidad y complejidad. Todo ello sin olvidar la evolución en el modo de pensar el espacio como consecuencia de los cambios producidos en la manera de vivir en él, trabajando así uno de los objetivos de las ciencias sociales, identificar los métodos y aportaciones de cada una de las ciencias sociales, especialmente la geografía y la historia, al conocimiento de la sociedad.

Podemos decir que entendemos por Cartografía Histórica «la ciencia que emplea como base fundamental para la reconstrucción de los hechos históricos la cartografía» (Varela, 2008). Por lo tanto, los mapas no son meros elementos decorativos que acompañan al texto, sino que son la Historia misma. La cuestión es que en la actualidad, en muchos casos no contamos con los conocimientos adecuados que nos faciliten extraer la información que nos proporciona esa representación gráfica del espacio, y acudimos a la Cartografía Histórica que nos ayuda, nos aporta una explicación, nos enseña a mirar un mapa y ver todo lo que contiene.

Creemos que su estudio es básico en niveles como Educación Primaria, momento en que el niño adquiere en mayor parte sus habilidades espaciales y conceptuales sobre el tiempo histórico, y qué mejor que utilizar la Cartografía Histórica, que aúna ambos elementos, para ver desde un punto de vista global y diferente la didáctica del espacio y el tiempo. Didáctica que sentará las bases para el aprendizaje de aspectos geográficos e históricos en Secundaria y el mundo Universitario, pues no olvidemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje es progresivo, es decir ajeno a las divisiones artificiales que estudiosos y docentes efectuamos para su «mejor comprensión».

Pretendemos así identificar las capacidades y limitaciones del alumnado a la hora de ubicar acontecimientos en un marco temporal y espacial de referencia, fomentar la capacidad de interpretación que desarrollamos con mapas históricos, utilizar criterios para orientarse en tiempo y espacio, y como no, entender el proceso del descubrimiento de América, para lo cual podemos desarrollar actividades que nos permitan aprender a entender y aplicar sistemas de coordenadas geográficas.

Estamos de acuerdo con Moreno y Marrón (1995, pp. 102-103) en las ventajas del método de caso, por ese motivo hacemos una adaptación de su planteamiento, tomando el papel de profesor conductor y orientador de la actividad para obtener, mediante un trabajo ordenado, las conclusiones del trabajo del alumno. Con esto procuramos obtener las siguientes ventajas didáctico-pedagógicas: la participación activa del estudiante, desarrollar el pensamiento individual y la imaginación y que el alumno sea consciente de esta ventaja como futuro docente, etc.

Por eso queremos insistir en que los mapas son instrumentos de la cultura material escolar y la reflexión crítica acerca de ellos puede aportar nuevas estrategias didácticas para la comprensión historiográfica. Estos instrumentos permiten comprender no sólo lo que muestra el mapa y cómo lo muestra, sino también cómo era concebido el territorio y las imágenes con que se representa en otras épocas y sociedades (Parellada, 2017).

Cada momento de la historia requiere conocimientos específicos para lo que nosotros denominamos "aprender a mirar un mapa", por lo que a la hora de ejemplificar esta tarea con nuestros alumnos, necesitamos acotar el momento histórico con que trabajar. Teniendo en cuenta que en Valladolid contamos con la existencia de la Casa de Cristóbal Colón, y el Museo del Tratado (en la localidad de Tordesillas), decidimos tomar como referencia los primeros momentos de la presencia española en América. Contando con estas ricas herramientas, podemos así realizar unas clases teórico–prácticas, y a continuación visitar los lugares donde podemos analizar de manera conjunta el momento a estudiar según el ejemplo seleccionado. Estas salidas didácticas nos permiten observar cómo comprenden los estudiantes acontecimientos del pasado desde la perspectiva del pensamiento histórico (Gómez, 2014), siguiendo las investigaciones desarrolladas desde la historia de la cartografía que han propiciado una mirada crítica (Harley, 2005) sobre los mapas.

Pensando con cuidado cómo seleccionar los materiales adecuados para el aula, hemos tenido ocasión de comprobar cómo a t través de fuentes primarias, documentos archivísticos y crónicas coetáneas, y su análisis, algo en principio tan lejano a nosotros como la Cartografía Histórica surge ante nuestros ojos de manera lógica y sencilla. Como indica Prats (2011), son muchos los tipos de fuentes escritas que podemos utilizar en el aula, y con algunos fragmentos de fuentes primarias trabajamos en la comprensión de lo que supuso la presencia en tierras americanas y cómo iba llegando la información gráfica y descriptiva de lo qué había al otro lado del Océano.

De esta manera vemos cómo el conocimiento histórico nos ayuda a interpretar los mapas creados por los protagonistas de esa Historia, de modo que en una simple imagen podamos ver reflejados acontecimientos tan importantes como la firma del Tratado de Tordesillas, de 7 de junio de 1494, y que los mapas son algo más que simples piezas de museo, son Historia, son el reflejo de las vivencias de los hombres que estuvieron presentes en el momento de su elaboración.

2. Aprender a entender el Tratado de Tordesillas

Decidimos trabajar la etapa de los descubrimientos, y teniendo en cuenta los recursos que podíamos utilizar en nuestras salidas didácticas nos centramos de manera más específica en el conocimiento del proceso que llevó a la firma del Tratado de Tordesillas y sus consecuencias.

En nuestros talleres desarrollados con los alumnos de Primaria y del Master de Secundaria, y teniendo en cuenta sus correspondientes currículos en la LOMCE, quinto curso para Primaria (Decreto 26/2016, de 21 de julio) y segundo para ESO (Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo), durante una clase práctica de dos horas recordamos que el Descubrimiento de América se enmarca en el reinado de los Reyes Católicos, qué llevó a las coronas castellana y portuguesa a interesarse por aumentar en el conocimiento y conquista del Atlántico, y cuáles fueron los avances científicos que lo hicieron posible.

Analizamos que Colón pensaba que llegaba a tierras asiáticas, por lo que Portugal reclama sus derechos y las discrepancias políticas por su posesión amenazan con un nuevo conflicto con Castilla. Por ese motivo, los Reyes Católicos organizan un vi aje para concretar dónde están geográficamente esas nuevas tierras y negociar con la corona vecina. Con este breve repaso del contexto histórico–geográfico del tema, el alumno ha mostrado que es capaz de comprender de manera sencilla la lógica de los acontecimientos que llevaron a ambas coronas a la firma del Tratado de Tordesillas.

A ello unimos el hecho de que es necesario dotar a los alumnos de habilidades cartográficas, y el trabajo con mapas es considerado un procedimiento básico para fomentar la interdisciplinariedad, fin que perseguimos al trabajar con cartografía histórica, teniendo en cuenta que en Ciencias Sociales la enseñanza y aprendizaje del espacio implica una enseñanza y aprendizaje del tiempo.

Tras un planteamiento teórico, trabajamos actividades que favorecen la construcción de nociones espaciales que pueden ayudar a adquirir habilidades de proyección, escala, localización y orientación a través de los esquemas de orientación corporal, orientación cardinal y especialmente mediante coordenadas geográficas. Para esto, desarrollamos el ejemplo que venimos planteando, y utilizamos la transcripción de la carta-relación que Colón envió a los Reyes Católicos durante el segundo viaje. En ella, mediante el uso de la cartografía literaria describe la imagen que les envía cumpliendo el encargo de plasmar gráficamente la localización de los nuevos descubrimientos. Entendiendo aquí cartografía literaria como algo más que lo apuntado por Boira y Reques (1995), en este caso acudimos a una fuente primaria que permite conocer el desarrollo de la idea, elaboración y finalidad de la carta náutica.

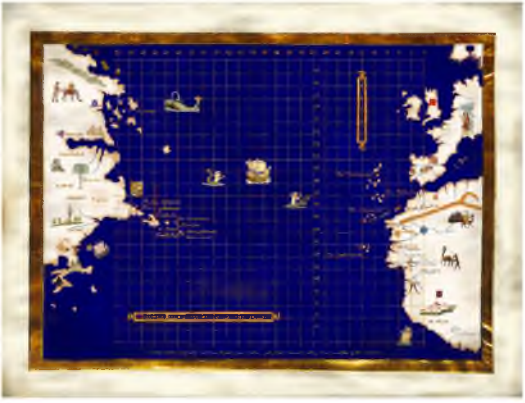


Figura 1. Carta náutica de Colón. 1494. Museo del Tratado (Tordesillas)

De esta carta plana tan sólo nos ha llegado la descripción que Colón realizó a los monarcas en 1494, aunque conocemos su representación gráfica, a través de la reproducción que se muestra en el Museo del Tratado, en la localidad de Tordesillas (Figura 1). En ella los Reyes Católicos

esperaban ver claramente plasmados los descubrimientos de los dos viajes realizados a las nuevas tierras, carta que servirá de base para las decisiones tomadas en Tordesillas (León, 2004).

Por la descripción literaria de la carta sabemos que Colón, casi ejerciendo de maestro, pretendía elaborar una descripción de fácil comprensión e interpretación para sus alumnos, los monarcas. En el aula utilizamos algunos fragmentos en que aparece descrita la pintura y con los que realizamos una clase práctica en que los alumnos siguieron razonadamente la evolución de su proceso de elaboración y los contenidos geográficos que se reflejaban, con ayuda de imágenes. Con ello el contexto histórico, y el conocimiento de tiempo histórico quedan perfectamente aplicados, analizando así conceptos espaciales y geográficos que inevitablemente van unidos a la historia.

La finalidad del ejemplo planteado era lograr la adquisición de nociones de orientación espaciales, para lo cual dividimos el aula en grupos a los que entregamos los fragmentos de la Carta para que la intentaran entender, y reproducir gráficamente; para conocer la evolución del espacio geográfico a lo largo del tiempo en un mundo en el que sólo se conocen tres continentes, y en la que debían aplicar habilidades de orientación mediante coordenadas geográficas con estándares como explicar distintas representaciones de la tierra (planos, mapas, globos), o l ocalizar diferentes puntos empleando coordenadas geográficas trabajando conceptos de localización, latitud, longitud, etc.

A pesar de algunas dificultades motivadas en gran parte por la escasa costumbre que tenían de trabajar interdisciplinarmente conceptos espaciales y temporales, y el tiempo reducido de su ejecución, esta práctica facilitó al alumno entender que cuando llegan estas noticias a los Reyes Católicos, los monarcas están negociando la paz con Portugal, negociaciones basadas en información científica geográfica y que darán como resultado la firma del Tratado.

Pero la actividad va más allá del centro educativo, y realizamos salidas didácticas de aproximadamente tres horas a los museos indicados. Allí según los grupos de trabajo establecidos, explicaron a sus compañeros otro mapa previamente decidido, relacionando lo trabajando en el aula. Así el futuro docente pudo ver su utilidad para explicar los conceptos adquiridos directamente sobre imágenes cartográficas que son y cuentan el tiempo histórico, y viendo que para enseñar con mapas, es necesario que se trabaje con ellos de manera práctica y sistemática. Comprendieron la necesidad de que el profesor de cualquier nivel educativo que pretenda adquirir y

transmitir destrezas cartográficas conozca cuáles son sus elementos, y los identifique a partir de fuentes directas e indirectas, para poder utilizarlo con sus alumnos.

3. Conclusiones

Como hemos esbozado a lo largo de estas páginas, con las clases prácticas planteamos un e jemplo que nos ha permitido realizar distintas actividades para que el alumno logre alcanzar el objetivo de comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto. En este caso los necesarios para poder comprender un acontecimiento concreto, la firma del Tratado de Tordesillas, aplicando modelos didácticos de enseñanza-aprendizaje de espacio y tiempo. Es decir, una sencilla manera de aplicar la Didáctica de las Ciencias Sociales a la Geografía, la Historia y las demás Ciencias integradoras de este conjunto de «sociales».

Los talleres de aula indicados, las salidas didácticas, y el uso de las tecnologías, nos permitieron comprobar que aprender con actividades que incluyan imágenes facilita la comprensión del estudiante. A través de la Cartografía Histórica, que aúna códigos geográficos e históricos, el alumno ha demostrado que le ha servido de ayuda para localizar, interpretar y explicar fenómenos y objetos del espacio geográfico y su influencia en el desarrollo de la historia.

Procuramos así, que los futuros docentes consideren oportuno estimular a niños y adolescentes para que cuando elaboren sus propios mapas y planos diseñen signos, leyendas del mapa, etc. pues desde el punto de vista educativo la cartografía es fuente de información para adquirir y organizar conocimientos y hacerlos comprensibles.

Podemos afirmar que la propuesta desarrollada ayuda a promover estrategias de enseñanza más personalizadas en el alumno como sujeto activo, actuando el docente como coordinador y guía del trabajo práctico. Cualitativamente, esta experiencia didáctica ha provocado en el estudiante cambios que demuestran su desarrollo de las competencias tecnológicas y una mejor comprensión del territorio, fomentando su capacidad geográfica gracias a l a creación y análisis de mapas, tratamiento de datos y uso de escalas, etc. a pesar de la dificultad mostrada para relacionar conceptos espaciales con su contexto histórico.

En conclusión, la utilización de mapas es primordial en la enseñanza de las Ciencias Sociales por la pluralidad de ámbitos temáticos en los que se puede trabajar, de lo que tan sólo hemos visto un pequeño ejemplo, y nos

parece que el trabajo con la Cartografía Histórica también debe ser un recurso utilizado en el aula aunque se hace evidente que en este caso tenemos aún un largo camino por recorrer.

Referencias bibliográficas

Boira, V., y Reques, P. (1995). Enseñar investigando: el modelo de proyectos de investigación. En A. Moreno, y M. J. Marrón, *Enseñar Geografía: de la Teoría a la Práctica* (pp. 277-295). Madrid: Síntesis.

Catalá, R. (2016). Explicando el mundo en el que vivimos con mapas. Propuesta de aprendizaje cartográfico. *GeoGraphos*, *7*(89), 171-206.

Comes, P. (1998). El espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En C. A. Trepat, y P. Comes, *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 123-190). Barcelona: Graó.

DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Gómez, C.J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto: un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2° de la ESO. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *29*(1), 131-158.

Harley, B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas: ensayos sobre la historia de la cartografía.* México: Fondo de Cultura Económica.

León, Mª M. (2004). La metodología cartográfica del Portulano de Tordesillas. *Memorie della Società Geografica Italiana*. LXXV, 190-200.

León, Mª M. (2011). Didáctica del espacio y la Historia a t ravés de la Cartografía Histórica. *Revista de Estudios Colombinos*, 7, 77-86.

Moreno, A., y Marrón. M.J. (1995). *Enseñar Geografía: de la Teoría a la Práctica*. Madrid: Síntesis.

ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Parellada, C.A. (2017). Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la historia. *Revista Tempo e Argumento*, *9*(21), 312-337.

Piñeiro, R. (2003). Innovación en didáctica de la geografía. En M.J. Marrón, C. Moraleda y H. Rodríguez (eds.), *La enseñanza de la geografía ante*

las nuevas demandas sociales (pp. 343-358). Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y UCLM.

Prats, J. (coord.) (2011). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: GRAO.

Varela, J. (2008). La Cartografía Histórica. *Revista de estudios colombinos*, 4, 21-30.

DIÁLOGOS ENTRE LA DISCIPLINA HISTÓRICA Y LA HISTORIA ESCOLAR: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ACTORES COTIDIANOS EN EL CURRÍCULO Y LOS MATERIALES CURRICULARES DE EDUCACIÓN BÁSICA CHILENA

Néstor Urrutia Muñoz
nestor.urrutia@gmail.com
Universidad Diego Portales

Sixtina Pinochet Pinochet
sixtina.pinochet@ucn.cl
Universidad Católica del Norte

1. Introducción

No podemos negar que la disciplina histórica experimentó importantes transformaciones durante el siglo XX, estas permitieron que los relatos construidos científicamente visibilizaran las experiencias de aquellos actores que la historiografía tradicional había considerado como carentes de importancia (Burke, 1999). A pesar de estas transformaciones en el ámbito científico, no ha sido fácil incorporar estas nuevas miradas y actores a la enseñanza de la Historia Escolar. Como lo señalaron Carretero y Kriger (2004) al analizar los currículos de América Latina, estos siguen teniendo como uno de sus objetivos centrales la promoción de los ideales nacionales, apelando, para esto, a la enseñanza de una historia que está recargada de héroes y mitos. A este respecto, nos resulta especialmente llamativo que aún hoy, en pleno siglo XXI, y en medio del desarrollo de un proceso creciente de migraciones, se promueva la enseñanza de una historia que no contribuye a considerar la mirada de los(as) otros(as) en el análisis del devenir histórico. Por medio de esta investigación, pretendemos poner en diálogo las transformaciones que ha vivido la disciplina histórica en Chile durante las últimas tres décadas con el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Básica.

2. Planteamiento de la Investigación

Para el desarrollo de la investigación nos planteamos el análisis de dos tipos de materiales:

1. Investigaciones historiográficas chilenas emanadas de la sección Cultura y Sociedad de la Colección Barros Arana de la DIBAM (Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Chile). Esta sección incorpora publicaciones que tienen como protagonistas a indígenas, mujeres, niños, niñas, inquilinos, entre otros.
2. Materiales curriculares de quinto y sexto año de Educación Básica. Nos enfocamos en estos niveles porque en ellos el currículo establece el abordaje de la historia de Chile.

La metodología utilizada fue de carácter cualitativa, con un enfoque interpretativo. Optamos por ello puesto que consideramos que nos permitiría analizar y reflexionar la información que recogiéramos para posteriormente establecer las conclusiones.

Para establecer los resultados de la investigación realizamos un barrido de las propuestas de la sección Cultura y Sociedad, esto con el objetivo de determinar la cantidad de títulos que estaban dedicados a mujeres, niños y nativos. En un segundo nivel de análisis, lo que hicimos fue determinar cómo los historiadores estaban representando a estos actores a través de sus investigaciones, para ello nos enfocamos en responder la siguiente pregunta:

a. ¿Quiénes son los actores y las actrices que se visibilizan a través de la sección Cultura y Sociedad de la Colección Barros Arana de la DIBAM?

Posteriormente, analizamos la presencia de estos actores en las programaciones y materiales asociados a la enseñanza de quinto y sexto año de educación básica en Chile. Nos focalizamos especialmente en los textos de estudio, ya que este es un material curricular entregado de manera gratuita tanto a los docentes, como estudiantes de escuelas y liceos municipales. Por ello, se alzan como uno de los instrumentos más accesibles al momento de diseñar e implementar las clases en el contexto escolar. Investigaciones en el ámbito de la didáctica también establecen que es uno de los instrumentos más utilizados por profesores(as) (Pagés, 1994; Marolla, 2012).

Para analizar el material curricular, nos focalizamos en contabilizar en las programaciones de quinto y sexto básico las oportunidades en las que se visibilizaba la participación de niños, mujeres, indígenas en el desarrollo histórico. Posteriormente realizamos este mismo ejercicio con dos textos de

estudio. Luego interrogamos los materiales a través de las siguientes preguntas:

a. ¿Quiénes son los actores que son visibilizados en la historia escolar de educación básica a través de sus materiales curriculares?

b. ¿Cómo son representados estos actores?

3. Resultados preliminares de la Investigación

3.1. La sección Cultura y sociedad de la colección Barros Arana

De cara al final del milenio, sumado a la proximidad de la celebración del bicentenario, como una instancia transicional, se hizo inevitable que Chile se hiciera una revisión del pasado propio. Entre los distintos círculos que se dieron a la labor de re-leer nuestro pasado, una de las instituciones derivadas del Estado, la DIBAM generó un apartado como centro de investigación. Fue así como se formó la Colección Barros Arana en el año 1990. Producto de la colección, emergieron investigaciones que permitieron la visibilización de actores históricamente marginados, concretamente los nativos, las mujeres y los infantes.

3.1.1. Los nativos chilenos

El trabajo de Parentini (1996) apuesta por una presentación de la formación de un imaginario acerca de las comunidades autóctonas chilenas. Para este autor existiría una tendencia histórica a dibujar de modo aglutinador a las diversas comunidades nativas que se extiende desde la conquista hasta nuestros días. Por otro lado, el trabajo de Ruiz- Esquide (1993) destaca algunos acercamientos de mayor concordia con los nativos del sur del país y la población criolla, a tal punto que se crearon vínculos de comunidades "amigas" que, termina por señalar el autor, dieron origen en el sur de Chile a una condición mestiza, que acaba por ser la base de nuestra naturaleza híbrida etnográficamente hablando. (Ruiz- Esquide, 1993, pp. 106 -107).

3.1.2. Las mujeres

Sobre las mujeres, se referencia la condición desigual de hombres y mujeres en la sociedad del siglo XIX. En este sentido, era bastante evidente cómo la situación femenina se veía fuertemente relacionada con el honor.

Aunque es necesario apuntar que Rojas (2008) se hace cargo de una determinada situación de empoderamiento, en el cómo algunas mujeres utilizaron como herramienta de compromiso ciertos delitos sexuales en su contra para conseguir enlaces y una vida que podría pensarse más segura y acomodada. Para Fernández los delitos femeninos eran considerados menores frente a los masculinos que afectaban de forma más directa y evidente el orden social. A las mujeres se las castigaba más por cuestiones como el infanticidio, el abandono de menores y la prostitución, todas acciones relacionadas con el honor y su condición de género (Fernández, 2003). Góngora se ha acercado al caso de las mujeres prostitutas y delincuentes desde la visión tradicional, en donde nos ha expuesto cómo el Estado tuvo que hacerse cargo de ellas desde un problema de salubridad que incluía las complicaciones desde un punto de vista médico, así como moral.

Figueroa nos muestra a las mujeres que vivieron en la zona minera de Arauco, aquí se especifica cómo las mismas se incorporaron a tareas laborales en el contexto del auge carbonífero y cómo la administración local las relegó al trabajo doméstico y marginal (Figueroa, 2010). En términos políticos, el trabajo de Lavrin es realmente esclarecedor, dado que realiza un estudio comparado en cómo las mujeres organizadas en partidos pro-emancipación se visibilizaron como agentes públicos con derechos (Lavrin, 2005). De la mano de lo anterior, Power aborda el fenómeno de la incorporación femenina en las arenas políticas partidistas del Chile de la segunda mitad del siglo XX.

3.1.3. Los niños

Las investigaciones sobre la educación han visibilizado el rol de los niños, ya que esta se entendió como una necesidad para que niños y niñas reprodujeran el modelo de Estado y sociedad imperante. El trabajo de Egaña (2000) nos inserta en el desarrollo de dicho proyecto y nos demuestra cómo se estructuró una orgánica desde el Estado hasta los sostenedores de establecimientos educacionales para la atención de menores. Se puede agregar, de la mano de la investigación de Cruz, que los preadolescentes y adolescentes del mismo siglo XIX fueron también considerados dentro de la formación secundaria, cuestión que estaba estrechamente conectada con los ideales liberales y con un mayor grado de especialización educacional (Cruz, 2002). La sociedad de inicios del siglo XX avanzó en leyes que tenían a los infantes en un l ugar de consideración especial. Yáñez nos muestra las regulaciones en la norma general acerca del cuidado de los más desprote-

gidos, la infancia desvalida y la ley de salas cunas. Frente a la emergencia de las enfermedades de transmisión sexual hacia la última década del siglo XX, el trabajo de Rossetti, se centra en cómo los adolescentes también se transformaron en un foco de atención para el Estado de Chile, quien debe preocuparse de esos actores a través de planes de educación sexual y reproductiva (Rossetti, 1997).

En el trabajo de Home se expone a los menores perjudicados por las consecuencias de la guerra del Pacífico, infantes que por servicios a la patria por parte de sus progenitores, pasaron a ser una preocupación dentro de la sociedad chilena, en instancias benéficas como el Asilo de la Patria (Home, 2006). Para concluir, el trabajo completo de Rojas Flores es sin duda uno de los escritos mejor tratados en relación a la reivindicación de niños y niñas como actores sociales. Su investigación pone en el centro de la atención a los infantes que trabajaban en la producción de cristales en Chile. Esto los hace sujetos activos económicamente hablando e incluso con acción sindical asociada, por lo tanto, desde ese puesto en particular, entre finales del siglo XIX e inicios del XX, los niños y niñas fueron parte visible de un área industrial de Chile. (Rojas, 1996).

3.2. Los materiales curriculares y la presencia de actores y actoras invisibles

3.2.1. El caso de los programas de estudio

Como hemos revisado, desde la década de 1990, e incluso antes, podemos identificar una preocupación desde el espacio historiográfico por reconstruir una historia de aquellos actores que tradicionalmente no habían sido considerados en el relato histórico, ya fuera porque sus destinos no estaban directamente ligados al ámbito político, o por considerar que sus experiencias de vida no debían ser visibilizados en la construcción de la memoria nacional.

Al revisar los programas de estudio de quinto y sexto año de educación básica, lo primero que logramos identificar son los pocos espacios abiertos para el abordaje de los actores tradicionalmente invisibles. En el siguiente gráfico podemos visualizar la cantidad de objetivos de aprendizaje que en estos dos niveles hacen mención a los actores señalados:

De los datos se desprende que en quinto básico existe un mayor espacio curricular para enseñar la historia a través del aporte de los actores invisibles. De un total de 22 Objetivos de Aprendizaje (MINEDUC, 2012 a),

7 abren un espacio para visibilizar las experiencias de mujeres, niños y nativos. Si bien, las referencias a estos actores es más bien marginal, una adecuada adaptación del docente podría permitir articular el desarrollo de los temas poniendo como actores centrales a estos protagonistas.

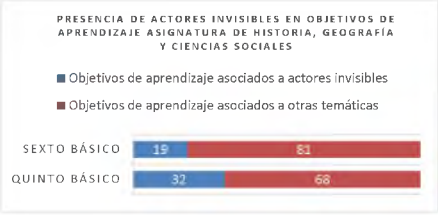


Gráfico 1. Elaboración propia a partir de datos aportados por Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2012)

El caso de sexto año básico es bastante similar, aunque lo que nos llama la atención es la ausencia de espacios para visibilizar la presencia de niños en la historia, a pesar de que temporalmente este curso cubre la historia de Chile de los siglos XIX y XX, momento en que la idea de infancia se consolida como una etapa de vida donde los menores requieren cierta protección por parte del mundo adulto. Consideramos que esto es especialmente problemático, ya que dificulta que los estudiantes puedan desarrollar el pensamiento histórico. De un total de 26 Objetivos de Aprendizaje, sólo 5 abren el espacio para el abordaje de los invisibles.

3.2.2. El caso de los Textos de Estudio

A continuación evidenciamos cómo son presentados nativos, mujeres y niños a partir de los textos de estudio:

a. Nativos: Al analizar los temas de la Unidad III *¿Qué impacto produjo en América la exploración y conquista europea?,* es posible visualizar que el foco está puesto en que el estudiante reconozca el impacto que trajo consigo la ocupación de los europeos del territorio americano. Para eso, se visibiliza a los indígenas como uno de los protagonistas de esta etapa de la historia. Estos aparecen bajo dos miradas: cuando se hace referencia a la conquista de los imperios Azteca e Inca, el indígena que aparece es el

poderoso, el Emperador o el Inca que fue quien ejerció algún tipo de resistencia o negociación con el conquistador. Para graficar esto, podemos analizar una de las actividades en la que se muestra es una serie de imágenes que representan distintas situaciones de la conquista de los imperios, estas son acompañadas de una descripción (Fernández y Giadrosic, 2017, pp. 150-151). En ella sólo se hace referencia a personajes masculinos poderosos (Moctezuma y Atahulapa, entre otros), los cuales son subyugados, según el relato, al poderio español. Por otra parte, cuando se presentan a las relaciones que se establecen a partir de la conquista, al indígena se le expone como víctima. Es precisamente en esa faceta, además, en la que encontramos que se visibiliza a los indígenas comunes. Pocas veces se enseña la resistencia nativa ante la conquista en este tema, sólo la podemos visualizar a través de la imagen de Lautaro, un indígena mapuche que organizó la resistencia en Chile durante el mandato de Pedro de Valdivia (S. XVI).

A continuación presentamos una muestra de las imágenes que se utilizan en este tema para evidenciar el protagonismo de los indígenas en la conquista del territorio americano:

Imagen 1. «El joven Lautaro, obra de Pedro Subercaseux (principios siglo XIX)». En Fernández y Giadrosic. 2017, p. 129

Imagen 2. «Representación de encomendero español dirigiendo a un grupo de indígenas. Códice Durán, siglo XVI». En Fernández y Giadrosic. 2017 a. p. 154

b. Las Mujeres: En el texto de estudio de quinto básico se presenta a las mujeres cuando se analiza la vida cotidiana en el periodo colonial. Por esto, las explicaciones están puestas en evidenciar el rol que asumía las féminas en una sociedad en la que tanto el espacio público como privado se encontraban controlados tanto por la Iglesia como por el Estado. Se muestra a las mujeres pertenecientes a los distintos grupos étnico-sociales, señalando la relación existente entre esta condición y el rol de género.

Por otra parte, en el texto de estudio de sexto básico vemos que los temas con los que se les relaciona hacen referencia a la cuestión social y a los procesos de democratización en el siglo XX, aunque también se destacan algunos personajes emblemáticos como el de Javiera Carrera cuando se aborda al proceso independentista en Chile. En el texto de estudio de sexto año las mujeres aparecen en dos roles: por un lado, como víctima cuando se hace referencia a la cuestión social (mujeres populares). En cambio, las mujeres de elite y clase media son expuestas como empoderadas, luchando por tener acceso a la educación y el sufragio. En este segundo caso, la conquista de derechos se representan a partir de la presentación de figuras femeninas como Magdalena Mira (pintora y escultora), Mercedes Martín del Solar (educadora y poetisa), Eloísa Díaz (primera médico chilena) y Elena Caffarena (política).

Las imágenes presentes en el texto marcan estos roles:

Imagen 3.Conventillo de Lavanderas, 1900

Imagen 4. Elena Caffarena. 1949. (En Fernández y Giadrosic. 2017 b. pp. 210; 234)

c. Niños y n iñas: Como señaláramos, la invisibilidad es total con respecto a este colectivo. Se les nombra en dos oportunidades en los textos revisados: cuando se hace referencia a l a vida cotidiana en la colonia, y cuando se aborda la cuestión social. En ninguno de los dos temas hay materiales o actividades asociadas a su rol en el desarrollo de estos fenómenos. A pesar de que en sexto básico se aborda el tema de la educación pública, no se visibilizan sus experiencias, sólo se les presenta como un dato estadístico que evidencia el aumento en la cobertura. Queda pendiente una mayor inclusión de este colectivo si lo que se pretende a través de la enseñanza de la historia que los estudiantes se sientan parte de esta, y como tales, constructores del presente y el futuro.

4. Conclusiones

Al contrastar las propuestas de la sección Cultura y Sociedad de la Colección Barros Arana con las programaciones y textos de estudio de quinto y sexto año de educación básica, logramos reconocer un guiño bastante inicial en la inclusión de actores invisibles en la enseñanza de la historia escolar. Esto se puede explicar porque, a manera de ejemplo, los textos de estudio consultados muestran una importante presencia de fuentes primarias y secundarias al plantear sus actividades de aprendizaje. A pesar de ello, debemos destacar que existen ciertas diferencias al representar a los actores analizados.

El caso más emblemático es el del mundo indígena, ya que a pesar de que la historiografía chilena los ha estudiado y ha reconstruido en profundidad su carácter e identidad, los textos de estudio siguen evidenciándolos en una posición de menor valía y poder con respecto al hombre blanco, generando una serie de prejuicios en relación a lo que es ser indígena hoy.

En lo que respecta al caso de las mujeres, evidenciamos un mayor diálogo entre la disciplina histórica y la enseñanza de la historia, puesto que se les representa de manera similar. El problema en la segunda categoría radica en la poca mención que se hace al aporte de la mujer en el desarrollo histórico, lo que se evidencia en su escasa presencia en unidades y temas.

Lo más llamativo es que a pesar de los avances que ha vivenciado la historia de la infancia en Chile, su presencia sea inexistente en las propuestas de los textos de estudio. Consideramos que esto es especialmente nefasto si consideramos que una de las finalidades de la enseñanza de la historia es que los niños y niñas aprendan a participar en la construcción del presente y el futuro (Santisteban, 2011, en Pagés y Santisteban, 2011).

Referencias bibliográficas

Burke, P. (1996). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Universidad.

Carretero, M., y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero, y J. Voss (coord.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98), Buenos Aires: Amorrortu ediciones.

Cruz, N. (2002). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile (El Plan de Estudios Humanista, 1843-1876)*. Santiago: DIBAM.

Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM.

Fernández, C., y Gladrosic, G. (2017a). *Texto del estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5º básico*. Santiago: SM.

Fernández, C., y Gladrosic, G. (2017b). *Texto del estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6º básico*. Santiago: SM.

Fernández, M. (2003). *Prisión común, imaginario social e identidad. Chile, 1870-1920*. Santiago: DIBAM.

Figueroa, C. (2009). *Revelación del Subsole. Las mujeres en la sociedad minera del carbón 1900-1930*. Santiago: DIBAM.

Góngora, A. (1994). *La prostitución en Santiago (1813-1930). Visión de las elites*. Santiago: DIBAM.

Home, D. (2006). *Los huérfanos de la Guerra del Pacífico: el "Asilo de la Patria"*. Santiago: DIBAM.

Lavrin, A (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Santiago: DIBAM.

Marolla, J. (2014). ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros de texto de secundaria chilenos. En J. Pagés, y A. Santisteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 305-313), Barcelona: AUPDCS.

MINEDUC. (2012). *Programa de Estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5º básico*. Santiago.

Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales en el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos, teoría y práctica educativa*, 13, pp. 38-51.

Parentini, L. C.(1996). *Introducción a la etnohistoria mapuche*. Santiago: DIBAM.

Power, M. (2008). *La mujer de derecha: el poder femenino y la lucha contra Salvador Allende, 1964-1973*. Santiago: DIBAM.

Rojas, J. (1996). *Los niños cristaleros: trabajo infantil en la industria. Chile, 1880-1950*. Santiago: DIBAM.

Rojas, M. (2008). *Las voces de la justicia. Delito y sociedad en Concepción (1820-1875). Atentados sexuales, pendencias, bigamia, amancebamiento e injurias*. Santiago: DIBAM.

Rossetti, J (1997). *Sexualidad adolescente: Un desafío para la sociedad chilena*. Santiago: DIBAM.

Ruiz-Esquide, A. (1993). *Los indios amigos en la frontera araucana*. Santiago: DIBAM.

Undurraga, V. (2013). *Los rostros del honor. Normas culturales y estrategias de promoción social en Chile colonial, siglo XVIII*. Santiago: DIBAM.

EL GEOPARQUE COMO RECURSO DIDÁCTICO: ESPACIO GEOGRÁFICO, MONTAÑA Y PAISAJE

Rubén Fernández Álvarez
rfa@usal.es
Universidad de Salamanca

1. Introducción y objetivos

De los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, entre otros muchos, forman parte esencial las jornadas de trabajo de campo (Cardona, 2013). El contacto directo con los elementos que integran el espacio geográfico favorece el aprendizaje significativo (García, 2012; Tejada, 2009) y, del mismo modo, contribuye a la transversalidad de la enseñanza. Con la excursión se persigue, además del aprendizaje de contenidos concretos, la comprensión de las interrelaciones surgidas entre los elementos (Hernández et al., 2015; Hernández y Rivero, 2015) a partir de la reflexión y del conocimiento de la realidad territorial (Thomashow, 1995; Torres-Porras, et al., 2017). Así mismo, el análisis *in situ* de las características paisajísticas y de su posible evolución a lo largo del tiempo ayuda a que los estudiantes puedan plantearse una serie de problemas que acrecienten su interés por el entorno y por los elementos integrantes (García, 2012). El trabajo de campo puede favorecer la concienciación en materia ambiental y de sostenibilidad (Granados, 2011) y, también, contribuir a la creación de un sentimiento identitario (Fernández, 2015; Gómez-Mendoza, 2013; Hernández, 2009) y a la educación en valores (Liceras, 2013).

En este sentido, los Geoparques Mundiales de la UNESCO se consolidan como un nuevo recurso didáctico que ofrece la posibilidad de trabajar los contenidos educativos (Azman et al., 2010) de todos los niveles a través de experiencias en el medio natural. Esta figura se convierte en un aula en la naturaleza en la que no solo se educa en temática ambiental, sino también en territorial y cultural (Azman et al., 2010).

El objetivo general que se persigue con el desarrollo de esta investigación se centra en el estudio, valoración y caracterización de las propuestas didácticas que ofrecen los Geoparques reconocidos por la UNESCO y que se desarrollan en el ámbito español, para así, poder reconocer esta figura como un notable elemento de valor educativo.

2. Los geoparques: definición y caracterización

En el año 2000, a partir de un pr oyecto de cooperación europeo LEADER, nace European Geoparks Network (EGN), integrada, en un principio, por un total de cuatro territorios singularizados por sus características geológicas y geomorfológicas, además de por su calidad ambiental y paisajística: Parque Cultural del Maestrazgo (España), Reserva Geológica de la Alta Provenza (Francia), Geoparque Vulkaneifel (Alemania) y Bosque Petrificado de Lesbos (Grecia) (EGN, 2017; Farsani et al., 2011; López 2016). La EGN se consolida como un eje de trabajo común orientado al fomento de la educación en materia ambiental y territorial, al desarrollo endógeno y a la diversificación económica y al impulso e intercambio científico. En este sentido se va a promocionar el turismo de tipo educativo y científico (Farsani, et al., 2011; Fernández, 2016; López, 2016; Ólafsdóttir y Dowling, 2014; Zouros, 2010) con el objeto de concienciar a la población desde la base educativa en materia ambiental, paisajística y, más específicamente, en geología.

Tras la fundación de EGN, en el año 2001 se acuerda que pase a formar parte de la División de las Ciencias de la Tierra de la UNESCO dando lugar en 2004, a la puesta en marcha de Global Geoparks Network (GGN) (EGN, 2017) que desemboca en 2015 en *UNESCO Global Geoparks* y se incorpora al Programa Internacional Ciencias de la Tierra y Geoparques.

La UNESCO (2017) define los Geoparques como aquellos espacios que poseen unas características, ya sean geológicas o geomorfológicas, que los singularizan e individualizan y que, además, tienen unos límites claramente definidos y suficiente superficie para promover estrategias de desarrollo económico que estarán articuladas por dos ejes de actuación: educativo y turístico. Circunscritos a estos dos ejes la UNESCO propone que las áreas de trabajo que han de dinamizar todos los territorios que aspiren a formar parte de esta red, sin excepción alguna, son las que se enumeran a continuación: recursos naturales, peligros geológicos, cambio climático, educación, ciencia, cultura, mujer, desarrollo sostenible, cultura tradicional, geoconservación (EGN, 2017; UNESCO, 2017). A tenor de estas se debe resaltar que no es una figura definida solamente para el estudio de la geología, sino que va más allá y aspira a convertirse en un entorno de enseñanza integral.

Figura 1. Geoparques de la Red Global. Fuente: GGN

Igualmente, la figura Geoparque requiere la elaboración y el desarrollo de un " Proyecto Educativo" en el que se plasmen aquellas medidas o iniciativas que se van a llevar a cabo como elemento de enseñanza y formación.

De estos 127 Geoparques mundiales (ver figura 1), un total de once están ubicados en España (ver tabla 1), siendo el segundo país con mayor número, por detrás de China (35 Geoparques). La superficie ocupada en España por esta figura asciende a 17.296 km^2 en torno al 3,5% del total. A priori, aunque pueda parecer un porcentaje relativamente pequeño para el conjunto nacional, se ha de resaltar que todo ese espacio está destinado al fomento de actividades, entre otras, educativas para concienciar y formar a la población en materia ambiental y cultural.

3. Aspectos metodológicos

El presente trabajo se articula metodológicamente en dos fases, la primera será la destinada a l a evaluación del número de propuestas educativas ofertadas por cada uno de los geoparques españoles. En cuanto a la segunda, se centrará en el análisis cualitativo, tanto de las ofertas educativas como de las propuestas didácticas para su desarrollo. Con ello se

pretenden analizar, no solo el número actividades sino también las características de cada una de ellas, el nivel al que van dirigidas, etc.

Denominación	C. Autónoma	Provincia	Superficie km²	Año de incorporación a la Red Global
Geoparque Cabo de Gata-Níjar	Andalucía	Almería	500	2006
Geoparque de las Sierras Subbéticas	Andalucía	Córdoba	320	2006
Geoparque Sobrarbe-Pirineos	Aragón	Huesca	2202	2006
Geoparque Costa Vasca / Geoparkea Euskal Kostaldea	País Vasco	Guipúzcoa	89	2010
Geoparque Sierra Norte de Sevilla	Andalucía	Sevilla	1777,184	2011
Geoparque Villuercas-Ibores-Jara	Extremadura	Cáceres	2544,4	2011
Geoparque de Catalunya Central / Geopark de la Catalunya Central	Cataluña	Barcelona	1300	2012
Geoparque de Molina y Alto Tajo	Castilla- La Mancha	Guadalajara	4520	2014
Geoparque El Hierro	Islas Canarias	Tenerife	595	2014
Geoparque Lanzarote y Archipielago Chinijo	Islas Canarias	Gran Canaria	2500	2015
Geoparque Las Loras	Castilla y León	Burgos	950,76	2017

Tabla 1. Geoparques españoles. Fuente: Comité Español de Geoparques

El primero de los procesos se llevará a cabo a través de un análisis del número de propuestas que ofrecen. Estas serán trabajadas para identificar el nivel educativo al que están dirigidas y así comprobar que incluyen al total de la población en el proceso de enseñanza, aspecto que viene determinado por la UNESCO para conseguir formar parte de GGN y para mantener la figura en esta Red a lo largo del tiempo.

En la segunda de las fases se procede a identificar, valorar y caracterizar las propuestas. Para ello se han definido tres tipos dependiendo de su marco o contexto de desarrollo: actividades didácticas en contextos escolares (desarrolladas por docentes del centro educativo de procedencia junto con los expertos de los Geoparques), en contextos familiares y de carácter individual.

Las actividades didácticas en contextos escolares son aquellas que se desarrollarán en el ámbito territorial, tanto del Geoparque como de las aulas. Es decir, se van a realizar en cooperación entre los C. Educativos y los Geoparques y se llevarán a cabo en el campo, en contacto con el medio natural, y en el aula.

Las actividades en contextos familiares son las que se realizarán de forma autónoma en el marco de una jornada familiar y pueden contar con la ayuda de los expertos del Geoparque.

Por último, las actividades denominadas "individuales" serán las que se realicen en el marco de talleres o cursos, fuera del contexto escolar y familiar. Estas, normalmente, serán las dirigidas a la formación en materia ambiental de la población en general.

Esta diferenciación en tres tipos de contextos se ha llevado a cabo con el objeto de facilitar el análisis de la oferta educativa y plasmar de forma más detallada la tipología de actividades que se pueden realizar en estos espacios.

4. El potencial didáctico de los geoparques: propuestas e iniciativas educativas

Analizada su oferta todos los Geoparques formulan propuestas educativas que cubren los niveles obligatorios de la educación (ver tabla 2). Del mismo modo, es notable la presencia de actividades orientadas a E. Infantil y, dentro de la secundaria, a su periodo no obligatorio, el bachillerato. Del total ofrecidas, el 82% de las mismas cubren la demanda relativa a la E. Primaria y aproximadamente el 91% están destinadas a la E. Secundaria. En este sentido, solamente el 27% incluyen entre sus destinatarios a los usuarios de educación superior o al público en general. Esta tendencia viene determinada por el uso científico que pueden hacer los estudiantes y, por ello, no se realizan un variado número de propuestas formativas, más bien, son estos usuarios los que determinan que tipo de uso realizar y hacia que pretensiones orientarlo. En lo que a la E. Infantil se refiere podemos encontrar en torno al 55% de las actividades ofertadas.

De las once actividades formativas ofertadas, únicamente dos (18,2%) de ellas están orientadas para los todos los públicos, independientemente del nivel educativo de los usuarios. En este caso se trata de actividades dirigidas a la realización en familia de forma autónoma, aunque existe la posibilidad de contar con la orientación de los expertos del Geoparque.

La combinación Infantil-Primaria-Secundaria se ejecuta en el 27% de los casos, siendo esta la más común junto con la agrupación Primaria-Secundaria que arroja un porcentaje igual a la primera combinación.

Nos encontramos ante unas propuestas definidas y adaptadas a varios niveles educativos, siempre teniendo en cuenta el grado de dificultad y los contenidos apropiados de cada etapa.

Una vez analizadas el número de propuestas y los niveles educativos hacia los que están destinadas, el siguiente paso se centra en el estudio de cada una de las propuestas con el objeto de caracterizarlas. En este punto, se

procederá desde las propuestas más repetidas (las que están presentes en los 11 Geoparques) hasta aquellas que solamente se desarrollan en uno de ellos.

Cinco son las propuestas y materiales que se elaboran en cada uno de los Geoparques con los que contamos en el territorio nacional, "Geolodía", la combinación "Centro de Interpretación/Rutas", "Proyecto Geocentros", "Materiales didácticos" y "Olimpiadas de Geología".

Denominación de la propuesta educativa	Número de Geoparques en los que se desarrolla	Nivel educativo al que va dirigido
Geolodía	11	Todos
Rutas/Centros de interpretación	11	Todos
Talleres	9	Primaria/Secundaria
Seminarios/Cursos	5	Educación superior/población adulta
Proyecto geocentros	11	Infantil/Primaria/Secundaria
Geomaleta	2	Infantil/Primaria/Secunadria
Geoconvivencia	1	Primaria/Secundaria
I am Geoparker	1	Infantil/Primaria/Secundaria
Mercado de la Prehistoria	1	Infantil/Primaria
Olimpiadas de Geología	11	Secundaria
Elaboración de materiales didácticos	11	Primaria/Secundaria

Tabla 2. Oferta educativa de los Geoparques. Fuente: Geoparques españoles

El Geolodía consiste en una jornada de campo realizada en colaboración con la Sociedad Geológica, organismo que comenzó a trabajar con esta iniciativa en el año 2005. Se trata de una excursión guiada para acercar a la ciudadanía a los conocimientos geológicos. Se realiza con una periodicidad anual y se ha extendido por todas las provincias independientemente de la

existencia de un Geoparque. Se desarrolla al margen de los contextos educativos escolares pero está dirigida a todos los niveles educativos.

La denominada "Centro de Interpretación/Rutas" consiste en la visita a los centros que ponen a disposición los Geoparques con el objeto de explicar, tanto el funcionamiento de la red, las características de esta figura de reconocimiento como las particularidades ambientales y culturales. Del mismo modo, todos los Geoparques cuentan con una serie de rutas definidas que discurren por aquellos lugares catalogados con la denominación de "Geositios". La visita de ambos elementos puede realizarse de forma autónoma. Está dirigida a todos los niveles educativos, en el marco escolar (docente con un grupo de estudiantes) o en el marco extraescolar y familiar.

Siguiendo con las propuestas ofertadas por todos los Geoparques, el "Proyecto Geocentros" consiste en una colaboración educativa entre estos y los centros educativos del área sobre la que se extiende la figura. Se pretende fomentar el conocimiento en materia ambiental realizando, de forma periódica, salidas de campo para que el guía conductor del aprendizaje sea el contacto con la naturaleza. Es una propuesta que está articulada por varias actividades (conocimientos previos en el aula, contacto con el espacio natural y aprendizaje de contenidos y, en último lugar, definición de pautas de evaluación). Está destinado a t odos los niveles educativos desde un contexto escolar de aula en la naturaleza. Son realizadas en colaboración entre los docentes de los centros participantes y los expertos del Geoparque. Emparejada a esta última actividad y en colaboración con los centros escolares, se elaboran una serie de materiales didácticos dirigidos a discentes de Primaria y Secundaria y al profesorado para que cuenten con una base conceptual.

En último lugar, no siendo una actividad propia de los Geoparques, se ha tenido en consideración la Olimpiada de Geología. Se trata de una actividad en la que los Geoparques colaboran en la medida de lo posible, iniciando a los estudiantes en esta disciplina. Está dirigida a Secundaría y es de periodicidad anual.

A partir de estas primeras propuestas comunes a todos los Geoparques, surgen en cada uno de ellos una variada oferta de actividades y recursos que serán explicados de forma somera en los párrafos siguientes.

En nueve de los once Geoparques se ofrecen talleres formativos en materia ambiental o en aspectos historicoculturales. Estas actividades son desarrolladas por alumnos de Primaria y Secundaria preferentemente. Se realizan en el contexto territorial del Geoparque como actividad extraescolar y son llevadas a cabo por personal del Geoparque.

Del mismo modo, orientados a los niveles educativos superiores o a la formación de la ciudadanía en edad no escolar, en cinco de los Geoparques se ponen en marcha seminarios y cursos de formación en materia ambiental. Estos pueden diferenciarse en dos tipos: de contenidos específicos (educación superior en colaboración con Universidades) y los de carácter general orientados a la concienciación, gestión y protección y participación de la ciudadanía residente en estos espacios.

En dos de los Geoparques (Villuercas-Ibores-Jara y Cataluña Central), aunque aparece reflejado en la mayoría de los proyectos educativos de estos espacios, se ha puesto en marcha la denominada "Geomaleta". Se trata de un recurso didáctico compuesto por una maleta y una serie de rocas y fósiles, que se entrega a los estudiantes para que puedan trabajar los contenidos en el ámbito extraescolar.

El Geoparque Villuercas-Ibores-Jara ofrece la realización de una jornada de aprendizaje, esparcimiento y contacto con la naturaleza, denominada "Geoconvivencia". Se trata de actividad desarrollada bajo la supervisión de los docentes de cada centro participante. En ella, los estudiantes pondrán de manifiesto, ante el resto de compañeros, lo aprendido durante las actividades realizadas en el marco de colaboración entre los centros escolares y el Geoparque. Está dirigida a los niveles de Primaria y Secundaria. En este mismo espacio se desarrolla "I am Geoparker", este consiste en un proyecto de marco internacional en el que grupos de estudiantes guiados por un docente realizan un estudio sobre la evolución del planeta Tierra a partir de su historia geológica, para, posteriormente, crear materiales didácticos explicativos que serán puestos a disposición del resto de participantes. Se crea una red mundial en la que se irán incorporando todos los Geoparques de nivel Global. Está dirigido a estudiantes de Primaria y Secundaria que utilizan como lengua vehicular el inglés para expresar sus propuestas.

En este orden, la última de las actividades que se desarrollan se realiza en el Geoparque de Cataluña Central. Esta se ha denominado Mercado Escolar de la Prehistoria en las Cuevas de Toll. Consiste en el desarrollo de una serie de talleres y actividades en las que pueden aprender a manipular elementos tal y como lo hacían nuestros antepasados prehistóricos. Se desarrolla fuera del marco escolar y está dirigida a estudiantes de Primaria y Secundaria, principalmente, aunque es extensible al público en general. Su periodicidad es de carácter anual.

5. Conclusiones

Desde el nacimiento de los Geoparques, esta figura se ha caracterizado por ofrecer una amplia oferta educativa, tanto para los centros escolares como para el público en general, con el objeto de contribuir en la creación de una ciudadanía respetuosa con el medio ambiente y concienciada con los valores culturales que posee el espacio geográfico desde la base educativa. Para ello, diseñan y desarrollan actividades y materiales destinados a todos los niveles educativos que pueden ser trabajados en el contexto escolar o en el propio parque.

Con ellos se fomenta la colaboración y el intercambio educativo entre los centros y las figuras, tanto a nivel nacional como internacional. Del mismo modo, se promueve el trabajo autónomo e inclusivo de los discentes y la transversalidad de contenidos (geografía, historia, geología, etc.).

A grandes rasgos, todos los Geparques realizan una oferta de actividades dirigidas a todos los niveles educativos. Por ello, es de señalar que cumplen con uno de los postulados de la UNESCO para la identificación de estos espacios con la denominación de Geoparque Global que es el relativo a la formación y educación y a la concienciación desde la base educativa.

Debemos resaltar que se trata de los primeros resultados de un estudio más amplio que, además de las propuestas educativas que ofrecen los Geoparques, analizará el número de participantes y los procesos de evaluación.

Referencias bibliográficas

Azman, N., Halim, S. A., Liu, O. P., Saidin, S., y Komoo, I. (2010). Public education in heritage conservation for Geopark community. En Z. M. Jelas, A. Salleh, y N. Azman (eds.), *International Conference on Learner Diversity*. Malaysa, ICED 2010, 504-511.

Cardona, G. (2013). El "geocaching" y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 26-34.

EGN - European Geopark Network (2017). *Geoparks*. Disponible en: http://www.europeangeoparks.org/?page_id=6 (fecha de consulta: 27/12/2017).

Farsani, N. D., Coelho, C., y Costa, C. (2011). Geotourism and Geoparks as novel strategies for socio-economic development in rural areas. *International Journal of Tourism Research*, 13, 68-81.

Fernández, R. (2015). La aplicación de Landscape Character Assessment a los espacios de montaña media: el paisaje del macizo de Las Villuercas. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 185, 499-518.

Fernández, R. (2016). El geoparque como figura turística y didáctica para el fomento del desarrollo endógeno. Red de Geoparques de España: análisis y caracterización. En L. Madureira, P. G. Silva, O. Sacramento, A. Marta-Costa, y T. Koehnen. *Smart and Inclusive Development in Rural Areas. Book of proceedings of the 11 Iberian Conference on Rural Studies.*

García, A. (2012). Un enfoque innovador en la didáctica del paisaje: escenario y secuencia geográfica. En R. de Miguel, M. L. de Lázaro, y M. J. Marrón (coords.), *La educación geográfica digital*. Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 455-470.

Gómez-Mendoza, J. (2013). Del patrimonio paisaje a los paisajes patrimonio. *Documents d'Analisi Geogràfica*, *59*(1), 5-20.

Granados, J. (2011). La educación para la sostenibilidad en la enseñanza de la Geografía. Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 31-43.

Hernández, A. M., Jaraiz, F. J., y Gurría, J. L. (2015). Aprender en y con el paisaje cultural: Las Hurdes (Extremadura). *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81, 22-28.

Hernández, F. X., y Rivero, M. P. (2015). Aprender con y a través del paisaje cultural. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81, 1-3.

Hernández, M. (2009). El paisaje como seña de identidad territorial: valorización social y factor de desarrollo, ¿utopía o realidad? *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 49, 169-183.

Liceras, A. (2013). Didáctica del paisaje. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.

López, J. (2016). Los Geoparques mundiales UNESCO como estrategias de desarrollo territorial. En F. Leco (coord.), *Territorio y desarrollo rural: aportaciones desde el ámbito investigador*. Cáceres, J. Extremadura, 177-194.

Ólasfsdóttir, R., y Dowling, R. (2014). Geotourism and Geoparks. A Tool for Geoconservation and Rural Develoopment in Vulnerable Environments: A case study from Iceland. *Geoheritage*, 6, 61-77.

Tejada, L. (2009). Las salidas, un recurso para el aprendizaje en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas. Revista digital*, 14, 1-11.

Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity, becoming a reflective environmentalist*. London. MIT Press.

Torres-Porras, J., Alcántara, J., Arrebola, J. C., Rubio, S. J., y Mora, M. (2017). Trabajando el acercamiento a la naturaleza de los niños y niñas en el Grado de Educación Infantil. Crucial en la sociedad actual. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *14*(1), 258-270.

UNESCO (2017). *Earth Sciences*. Disponible en: http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/earth-sciences/unesco-global-geoparks/ (fecha de consulta: 23/12/2017).

Zouros, N. (2010). Lesvos Petrified Forest Geopark, Greece: Geotourism and Local Development. *The George Wright Forum Journal*, *27*(1), 19-28.

«LA CIUDAD EDUCADORA». INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS PARA EL APRENDIZAJE DEL ENTORNO SOCIAL Y CULTURAL EN EDUCACIÓN INFANTIL MEDIANTE PROYECTOS EDUCATIVOS: EL EJEMPLO DE MÁLAGA ROMANA.

Belén Calderón Roca
belencalderon@uma.es
Universidad de Málaga

1. La dificultad de enseñar y comprender el espacio y el tiempo histórico en Educación Infantil. La necesaria implicación de las familias

El aprendizaje por proyectos permite accionar actividades que estimulen actitudes de convivencia y ayuden a «aprender a ser» ciudadano en sociedades democráticas, fortaleciendo las relaciones del alumno en el centro, en el seno familiar y en su entorno inmediato. La escuela ha de enfocar la diversidad desde los postulados «bennettianos» de respeto, solidaridad y justicia. No obstante, la heterogeneidad de la sociedad actual obliga a los docentes a plantearse la situación concreta de cada familia, a la hora de trabajar por proyectos. La coeducación con el ámbito familiar resulta de suma utilidad para potenciar valores, actitudes y conocimientos que se promueven desde el centro educativo. Empero, en nuestra sociedad actual globalizada y pluricultural es cada vez más frecuente encontrar ciudadanos con desarraigo cultural y ausencia de valores con respecto al entorno. Así pues, la enseñanza del tiempo histórico no se considera algo imprescindible.

La cuestión que se nos plantea al tratar el aprendizaje del entorno, es abordar el espacio y el tiempo. En esta etapa, además de las actividades para la producción de conocimientos que empleen los maestros, las características madurativas de cada niño o niña y sus experiencias previas serán determinantes para enfrentarse al medio y facilitarles las herramientas necesarias para comprender su entorno físico, temporal y social. En relación al espacio, el niño desarrolla conceptos de carácter topológico, y vinculados

a espacios próximos. Podemos considerarlo una ventaja pues, el espacio es un concepto de uso cotidiano tienen lugar las actividades humanas (Aranda, 2016, pp. 133-134), y resulta fácilmente observable y tangible, algo que para los niños de esta edad es esencial, pues básicamente se comunican con la experiencia corporal. Es decir, atravesar un espacio (un parque), no se explica con palabras, sino que se realiza mediante el movimiento físico de experimentar el espacio, es decir, se atraviesa el parque.

En el caso del tiempo es diferente. A pesar de que en los últimos años se ha insistido en la necesidad de enseñar nociones de tiempo histórico a los alumnos de Educación Infantil, el tiempo no se puede conocer de un modo intuitivo, sino que «requiere de una construcción psicológica aprendida por medio de conceptos temporales aplicables al entorno del niño (Aranda, 2016, p. 147)». Por ello, las primeras nociones temporales que aprenden los niños de esta etapa provienen de sus propias vivencias referenciadas en lugares y momentos clave, que poco a poco será capaz de recordar y relatar, si bien con ayuda. Resulta de suma importancia la capacidad de comprender el tiempo en niños de 3 a 5 años para adquirir nuevos conocimientos de forma ordenada. Pero no olvidemos que debe tratarse de un tiempo vivido y experimentado por el niño para que ese conocimiento sea efectivo *a posteriori*[1]. Cada vez encontramos más estudios sobre la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico asociados a la formación del pensamiento histórico, íntimamente vinculado a los contenidos sociales de su entorno.

2. El patrimonio cultural urbano como recurso holístico para reconocer en entorno en Educación Infantil. Pautas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

La escasa interpretación del patrimonio de forma específica en algunos niveles académicos ha determinado que no se considere su potencial pedagógico, y en los casos en que sí se hace, su uso didáctico se vincula principalmente con contenidos actitudinales (Lozano, 2013), cuando bien podría ser un contenido procedimental de uso extendido. Experimentar directamente el patrimonio relacionándolo con el contexto cotidiano de los alumnos, estimularía el conocimiento de sí mismo mediante el descubrimiento y disfrute de sus posibilidades sensitivas y de expresión.

[1] Nociones como *antes, ahora* o, *después* serán determinantes para iniciarles en un conocimiento más profundo de lo que significa *hoy, ayer* o *mañana*, y más adelante *semana, mes* o *año*.

De hecho, al *mirar,* el niño capta, si bien parcialmente, la esencia del patrimonio mediante formas, cromatismos, texturas... A ello se añade *escuchar* lo que narra el educador, permitiendo conocer significados que atesoran los bienes culturales ligados a la historia local, al desarrollo de las sociedades o al protagonismo de algunos personajes. Ambas acciones permitirán al niño interpretar y asimilar los mensajes recibidos, es decir, *pensar*, lo que generará aprendizajes significativos (Suárez Calaf y San Fabián, 2014, p. 41).

Cuando las acciones educativas integran el contacto directo con conjuntos arquitectónicos, paisajes urbanos, elementos o utensilios de uso cotidiano o industrial, usos y costumbres populares…, además de la participación en dramatizaciones o recreaciones basadas en el juego, el patrimonio se convierte en una puerta de fácil acceso para el aprendizaje de las primeras nociones históricas mediante aquello que los niños ven y experimentan, así como para asumir conductas respetuosas. En cualquier caso, hablamos de «pasado» (de tiempo histórico), y de una concepción del tiempo en edades muy tempranas que no se realiza de forma intuitiva, sino que requiere de una construcción psicológica aprendida. En EI el espacio puede aprenderse mediante la expresión corporal, pero el tiempo histórico necesita de la expresión oral y su asimilación dependerá del desarrollo psicológico de cada niño, de sus patrones culturales y de sus vivencias previas (Aranda, 2016, p. 151). La percepción del espacio y el tiempo necesitan de referentes reconocibles, por ejemplo un «espacio vivido y experimentado» desde el punto de vista cognitivo, social y emocional, es enormemente útil para trabajar la orientación temporal mediante el recurso patrimonial. Además, el reconocimiento del patrimonio cultural, así como aspectos de la vida cotidiana en diferentes épocas históricas, íntimamente relacionados con su entorno, contribuirían al conocimiento del entorno en sí mismo (Miralles y Rivero, 2012, p. 82).

3. La presencia del patrimonio cultural en el currículo de Educación Infantil

La Educación Infantil (EI) tiene la finalidad de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños mediante la estrecha colaboración entre padres y centros[2]. Existen además unos objetivos generales que engloban la adquisición progresiva de pautas de

[2] *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE). art. 12.

convivencia y herramientas básicas para la resolución de conflictos[3]. El carácter educativo de la etapa es esencialmente procedimental y actitudinal, no obstante, ni la LOE, ni la LOMCE[4] han establecido aún las competencias específicas para EI, al contrario que para Educación Primaria (EP). Si partimos de ellas y tratamos de acercarnos a las cuestiones que guardan relación con las Ciencias Sociales (CC.SS.), encontraríamos esencial protagonismo en las *Competencias sociales y cívicas*, así como en la *Conciencia y expresiones culturales*. Con respecto a la primera, en la EI se cimentan las habilidades básicas de convivencia y de relación social de una forma respetuosa, afrontando los conflictos que puedan surgir en el aula. Con respecto a la segunda, su adquisición implica que los alumnos se inicien en el conocimiento de las expresiones artísticas y las manifestaciones culturales de su entorno próximo, incentivando además sus capacidades creativas. En lo que respecta a los contenidos del currículo del 2º ciclo de EI, se organizan por áreas abordadas mediante métodos de trabajo que incluirán actividades basadas en la experiencia, el protagonismo del juego y la creación de ambientes afectivos, donde el niño encuentre la confianza necesaria para promover su integración social[5]. Por otra parte, el currículo del 2º ciclo de EI se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico del niño desde diferentes perspectivas, agrupando los contenidos en diferentes áreas[6]: *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno,* y *Lenguajes: Comunicación y representación*. La segunda afecta directamente a la didáctica de las CC.SS., favoreciendo la exploración, el descubrimiento e identificación de los diferentes contextos que componen el medio social.

4. La ciudad educadora: El patrimonio urbano como herramienta necesaria para el conocimiento del entorno y la convivencia

La LOE recoge como contenido del currículo la pautas para «entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas". Formar a ciudadanos desde las CC.SS. constituye una cuestión de base para educar en la interculturalidad y la integración social, trabajando los valores y la justicia social. A través de sus vivencias cotidianas y las

[3] LOE, art. 13.f.

[4] *Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE).

[5] LOE art. 14.4 y 14.6.

[6] *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.*

relaciones con otros niños, el alumno de EI va tomando conciencia de la existencia de grupos sociales próximos y de su pertenencia a ellos, donde la familia, la escuela y el barrio asumen esencial protagonismo. La familia es, esencialmente, el estímulo educativo fundamental e indeleble del ser humano en sus primeras etapas de vida, y los aprendizajes que se producen en el seno familiar son determinantes para el desarrollo personal y la construcción social del niño. Hablamos de niveles educativos iniciales que a través de propuestas didácticas innovadoras basadas en el constructivismo y el juego, se pueden edificar conocimientos y moldear actitudes, partiendo del respeto a la diversidad social, y con criterios de justicia, tolerancia y dignidad personal (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998, pp. 329-330). Tal y como afirman Estepa, Domínguez y Cuenca, es muy interesante partir del Patrimonio de la Humanidad, donde han coexistido religiones, lenguas, culturas y creencias diversas a lo largo de la historia, y luego compararlo con el patrimonio local, lo que constituiría un punto de encuentro y de respeto mutuo. La calle, el barrio, las tradiciones orales de las generaciones más longevas… facilitarán la comprensión de acontecimientos históricos y culturales desde la proximidad de algunos hechos, permitiendo a los alumnos observar lugares donde sucedieron acontecimientos y reflexionar sobre ellos, lo que favorecerá, sin duda, el arraigo y el sentimiento identitario del individuo con su entorno (González, 2008, p. 34).

5. Un ejemplo de trabajo por proyectos utilizando la ciudad educadora. «Málaga romana»: 1º curso de EI del Colegio Sagrado Corazón (Fundación Spínola).

Esta experiencia pedagógica se enfoca al área *conocimiento del entorno* en 2º ciclo de EI. Dos de las tutoras del 1º curso de Educación Infantil[7] optaron por abandonar el libro de texto durante el curso 2015-2016, motivando que se configuraba una visión del entorno que no coincidía con los referentes de los escolares, y por otra parte, perseguían un cambio en el rol docente como mero transmisor de conocimientos. Confeccionaron un proyecto que incluía el aprendizaje del entorno a través de un referente local: la ciudad de Málaga. Y se trataba de implementar la motivación de los niños mediante la contextualización de contenidos concretos, en

[7] Agradezco enormemente a la profesora Vanessa Sánchez de Pedro Mir, tutora del 1º curso B de EI del Colegio Sagrado Corazón de Málaga, su colaboración en la elaboración de este trabajo.

espacios reconocibles del entorno inmediato, y explicados de forma lúdica y en continuidad con la programación. El tópico generativo: *Yo sí, soy de Málaga,* fue el eje vertebrador de los contenidos del currículo, cuyos hilos conductores eran:

1) En qué medida somos actualmente como producto de nuestro pasado.
2) Reconocer nuestra identidad y riqueza cultural a través de culturas pasadas.
3) Respetar las normas que regulan la vida cotidiana.
4) Participar y disfrutar del trabajo en equipo.
5) Expresar y comunicar a través de diferentes lenguajes.

Las metas de compresión perseguidas son: aprender a valorar su ciudad a través del conocimiento de la historia de algunas civilizaciones pasadas más reseñables, construcciones, espacios públicos, manifestaciones artísticas o tradiciones; aprender a expresarse y comunicarse con diferentes lenguajes, y aprender valores como el respeto a las normas de la vida cotidiana. El proyecto incluye una visión de la Málaga desde su etapa prehistórica hasta la contemporánea, y está pensado para los tres cursos del 2º ciclo de EI, aunque por razones obvias de espacio, en este trabajo no podremos analizar el proyecto en su totalidad. Hemos elegido la experiencia de «Málaga romana»[8] y el nivel de 3 años, donde pudimos participar como padres de forma directa. El proyecto se estructura a partir de la siguiente secuencia:

1º Actividad preliminar.
2º Vídeo introductorio: «Yo sí, soy de Málaga".
3º Túnel del tiempo.
4º Actividades (talleres, fichas, etc.).
5º Proyecto final (mural con muestras imágenes de todas las actividades).

Tras una actividad preliminar en la que se pregunta a los niños ¿qué saben de Málaga? se concede protagonismo a la imagen como elemento ilustrativo, dando comienzo a la proyección de un vídeo que captará su atención. En esta actividad los padres y niños asumen protagonismo, pues tras el sorteo de un tema por cada alumno (con un total de 25), las familias debimos realizar un breve vídeo de un minuto, donde se debían

[8] El esquema seguido para la experiencia «Málaga romana» fueron aplicadas al resto de temas incluidos en el proyecto.

explicar diferentes lugares emblemáticos de la ciudad (en nuestro caso fue el teatro romano) (Figura 1)[9].

Figura 1. Fotograma del vídeo «Yo sí, soy de Málaga» en el teatro romano. Autora: Belén Calderón, 2017

Figura 2. «El túnel del tiempo». Autora: Vanesa Sánchez de Pedro Mir. 2017

Posteriormente una madre realizó el montaje que fue visualizado por los niños. A continuación se realizó el juego: «El túnel del tiempo» (Figura 2), consistente en un angosto y oscuro acceso a una de las aulas revestidas de telas opacas, como metáfora de un viaje al pasado. Al salir del túnel dio comienzo una actividad de dramatización, donde un padre disfrazado de romano (Figura 3) leyó un pergamino elaborado por quien suscribe (Figura 4). Se narró una breve historia de la herencia romana en Málaga y se realizaron comparaciones entre la cultura de la época y la actual. *A posteriori*, los alumnos debieron finalizar un mosaico romano expuesto en la pared, mediante la integración de pegatinas a modo de teselas (Figura 3).

[9] En las fotografías donde aparecen niños se ha preservado su identidad, excepto la de la hija de la autora de este trabajo. En los grupos de 3 años, por razones de edad fuimos los padres quienes lo elaboramos, mientras que los niños de 5 años lo realizaron ellos mismos.

Figura 3. Actividad de dramatización con adulto disfrazado de romano. Autora: Vanesa Sánchez de Pedro Mir. 2017

Figura 4. Pergamino sobre la herencia cultural romana en Málaga. Autora: Belén Calderón. 2017

En otra de las sesiones se realizó un taller de collages donde también participaron los padres, como recurso pedagógico de gran interés educativo y experimental. Una foto del teatro romano impresa sirvió de lienzo para que los alumnos incorporasen arena en la *orchestra* y la *cavea*, y trozos de celofán rojo en la *scaena* (simulando luces) (Figura 5).

Figura 5. Taller de collages. Autor: Grupo de padres de 1º curso de EI grupo B. Colegio Sagrado Corazón (Fundación Spínola)

Figura 6. Excursión en bus turístico. Autor: Grupo de padres 1º curso EI grupo B. Colegio Sagrado Corazón (Fundación Spínola). 2017

En estos talleres se trabajó fundamentalmente la psicomotricidad fina, el lenguaje, así como el aprendizaje cooperativo. Y otra actividad que sirvió además para el resto de temas del proyecto fue una salida de excursión en un bus turístico (Figura 6), realizando un recorrido por la ciudad, donde los niños pudieron reconocer los lugares que previamente habían visto en el vídeo donde aparecían sus padres.

6. Algunas conclusiones

En suma, mediante estas actividades lúdicas íntimamente conectadas con el currículo, los alumnos se encuentran inmersos en el juego y no se dan cuenta de que asimilan conocimientos. Además de trabajar las competencias básicas, y de forma especial, el conocimiento e interacción con el medio físico, se promueve el aprendizaje por descubrimiento, sentando las bases del desarrollo posterior personal y social de los niños. De hecho, en el actual curso 2017-2018 la tutora ha podido comprobar cómo en nuevas visitas los niños reconocieron meses después los lugares visionados/visitados y los datos relacionados con estos, comenzando a construir su propia noción de tiempo histórico, aunque lógicamente muy lejos de su correcta inserción en la Historia. En cualquier caso, queda aún mucho por investigar. No cabe duda de que planteamos una propuesta

que requiere un proceso de investigación exhaustivo. Por ejemplo, llevando a cabo y evaluando el mismo proyecto en diferentes centros/ contextos mediante rúbricas, podríamos tener la opción de comparar resultados, lo que nos conduciría a poder realizar valoraciones y aportaciones en el marco de investigación educativa.

Llegados a este punto resulta incuestionable el papel que deben asumir los docentes en el diseño de proyectos y actividades para la enseñanza de contenidos sociales e históricos, teniendo en cuenta a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las características del grupo. El éxito de la propuesta educativa expuesta parte de un colegio concertado católico, ubicado en un barrio privilegiado de la ciudad con familias no conflictivas, cuyos docentes tienen plena libertad para introducir y desarrollar prácticas educativas innovadoras y cuentan con la colaboración de los padres. No obstante, el aprendizaje por proyectos, muy útil para el área *Conocimiento del entorno*, puede favorecer la implicación familiar, a pesar de la existencia de ámbitos conflictivos. En cualquier caso, la heterogeneidad de la sociedad actual obliga a los docentes a considerar las situaciones familiares concretas a la hora de trabajar por proyectos, atendiendo a factores de justicia y desigualdad (situaciones laborales adversas, entornos desfavorecidos, inmigración, conflictividad conductual…). Esto nos lleva a considerar partir de esta experiencia y proponer tres vías esenciales para acercarnos a dicho objetivo:

- Diagnosticar necesidades y posibilidades del alumnado, capacidad didáctica del docente e intereses del centro (necesitando apoyo del Claustro y del AMPA).
- Aplicar metodologías propias de las CC.SS., para adaptar la finalidad educativa al contexto social y emprender procesos de enseñanza-aprendizaje significativos e inclusivos (Hernández y Pagès, 2016, p. 121).
- Promover la coeducación con el entorno familiar: formar familias en recursos educativos y en el uso de las TIC; estimular su participación en talleres relacionados con los contenidos del currículo y en salidas didácticas (acudiendo al centro a narrar testimonios o anécdotas, fabricando objetos con materiales reciclados…), etc.

Referencias bibliográficas

Aranda Hernando, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.* Madrid: Síntesis.

Estepa Giménez, J., Domínguez Domínguez, C., y Cuenca López, J. M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En *Los valores y l a didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias sociales* (pp. 327-336), Lleida: Universitat de Lleida-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Gil Alejandre, J., y Rivero Gracia, P. (2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Clío: History and H istory Teaching*, 40. Disponible en http://clio.rediris.es/ (fecha de consulta: 03/10/17).

González Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación,* 7, pp. 23-36.

Hernández Cervantes, L. (2014). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Infantil. Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de Educación Infantil. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13, pp. 31-39.

Hernández Cervantes, L., y Pagès Blanch, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? *Revista mexicana de investigación educativa, 21*(68), pp. 119-140.

Lozano López, E. (2013). Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de innovación docente. *Clío*, 39. Disponible en: http://clio.rediris.es (fecha de consulta: 03/10/17).

Miralles Martínez, P., y Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15*(1), pp. 81-90. Disponible en: http//www.aufop.com (fecha de consulta 03/10/17).

Parte III

Aprendizaje y alumnado de Ciencias Sociales

¿QUÉ ES LA DEMOCRACIA? IDEAS DEL ALUMNADO SOBRE SU ESCUELA, SU FAMILIA, SUS AMISTADES, LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y LA TELEVISIÓN

Juan José Salinas Valdés
juanjosalinas@udec.cl

Montserrat Oller Freixa
montserrat.oller@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona[1]

Introducción

Este artículo expone los resultados de un estudio realizado en Chile durante 2015. Su finalidad ha sido comprender las representaciones sociales sobre la democracia de un grupo de jóvenes de secundaria. Para lograrlo, se ha explorado en sus ideas sobre su escuela, su familia, sus amistades y, genéricamente, sobre los movimientos sociales. Con ello, no se ha pretendido obtener una valoración sobre las características democráticas reales de estas instancias, sino que se ha buscado indagar en las propias concepciones del alumnado. Simultáneamente, se ha consultado sobre sus hábitos televisivos y los contenidos emitidos por este medio que ellos consideran vinculados a la "política".

Comprender las ideas políticas de los estudiantes es importante si pretendemos desarrollar modelos educativos que nos permitan superar las graves deficiencias que éstos, en casi todas las latitudes, poseen en materia de formación ciudadana. En dicho sentido, la finalidad del presente estudio es contribuir al diseño de metodologías didácticas que, considerando las ideas previas de los jóvenes, fomenten una visión amplia de los conceptos de democracia y participación.

1 Estudio realizado con fondos de CONICYT BCH/DOCTORADO 72150264.

1. Democracia y formación ciudadana

Los sistemas políticos influyen profundamente en la vida de los ciudadanos que viven en ellos. En tal sentido, las posibilidades de participación en la vida pública de los seres humanos que hoy habitan el planeta varían enormemente desde los regímenes más autocráticos hasta aquellos que han asumido la democracia con mayor profundidad. Sin embargo, aún en la mayoría de los países nominalmente considerados democráticos domina un amplio conformismo representativista que implica grandes trabas para la participación política de la población.

Hasta el momento, en muchos países que se autodenominan democráticos la política se ha vivido como una pugna interminable destinada a imponer la visión propia por encima de cualquier otra. Sin embargo, en un mundo actual azotado por la contaminación catastrófica, la amenaza de la guerra global y las desigualdades planetarias, una nueva comprensión de la política se vuelve indispensable para la supervivencia de la especie misma. En tal sentido, destaca la perspectiva de Crick (2001) quien señala que actualmente debemos entenderla como: «…la actividad mediante la cual se concilian intereses divergentes… otorgándoles una parcela de poder proporcional a su importancia para el bienestar y la supervivencia del conjunto de la comunidad» (p. 22).

Hace dos décadas el "Informe Delors" ya indicaba el riesgo que representan para la humanidad los déficits democráticos, señalando que:

> …el principal riesgo está en que se produzca una ruptura entre una minoría capaz de moverse en ese mundo en formación y una mayoría que se sienta arrastrada por los acontecimientos e impotente para influir en el destino colectivo, con riesgo de retroceso democrático y de rebeliones múltiples (Delors et al., 1997, p. 31).

Ante el panorama descrito se vuelve necesario superar aquella visión liberal de la democracia que la considera un ejercicio eminentemente restringido a los partidos políticos y, por el contrario, posicionarnos desde una perspectiva crítica que la comprenda como una práctica que involucra al conjunto de hombres y mujeres que componen una sociedad. Igualmente, debemos asumir que la democracia no posee un "estado final", sino que se trata de: «…un proceso inacabable que implica vivencia, experiencia y conocimientos» (Casas, Páges, y Sant, 2011, p.

2). Es precisamente por ello que en este sistema político la educación para la ciudadanía juega un rol fundamental.

En relación con lo expresado, Huddleston y Kerr (2010) nos plantean una serie de beneficios de la formación ciudadana para los jóvenes, sus escuelas y la sociedad en general. Para los primeros destacan: el desarrollo de la confianza y la habilidad para enfrentar los desafíos de la vida; les da una voz; y les dispone a contribuir positivamente a su entorno. Por su parte, las escuelas se ven en una mejor posición para producir aprendizajes motivados y significativos, y la sociedad en general recibe ciudadanos responsables y dispuestos a implicarse en los asuntos públicos. Por tanto, la educación para la ciudadanía democrática no solo tiene un papel para el individuo o su escuela, sino que contribuye al bienestar de la sociedad a escala tanto local como global.

El presente estudio se ha propuesto analizar las representaciones sociales –entendidas como un m ecanismo para interpretar la realidad (Moscovici, 1989)– de la democracia presentes en el alumnado. Para concretarlo, se ha optado por pedir a los jóvenes partícipes una valoración de la calidad democrática de una serie de instancias sociales extra escuela que continuamente les aportan nuevos aprendizajes. Al respecto de éstas, Martín-Moreno (2001) señala que:

> …el centro educativo no es ya la única institución que proporciona educación: la familia, los medios de comunicación, los lugares de trabajo, los grupos sociales y culturales, inciden, en mayor o menor medida, en el proceso de aprendizaje (p. 26).

La televisión, por su parte, de todos los medios de comunicación de masas con discurso unidireccional, ocupa el papel más importante a la hora de formar el pensamiento social de las personas. El poder de este medio sobre la opinión pública tiene su explicación en una serie de mecanismos de carácter psicológico, entre los cuales, algunos de los más importantes son la influencia del "discurso mayoritario" y la inserción de representaciones sociales mediante "criptomnesia", es decir, el proceso a través del cual un individuo olvida el origen de las ideas que recibe aunque recuerda su contenido y así las asume como propias mientras continúa viviendo su vida con una sensación de autonomía (Moscovici, Mugny, y Pérez, 1991).

En definitiva, el presente estudio se posiciona desde el paradigma crítico y la teoría de las representaciones sociales para contribuir a l a

comprensión de las ideas políticas del alumnado y, a través de dicho conocimiento, a la didáctica de la formación ciudadana.

2. El planteamiento metodológico

La presente investigación posee un carácter fundamentalmente cualitativo, aunque incluye algunos elementos cuantitativos en el tratamiento de los datos. Se trata de un estudio de caso en el que todos los jóvenes participantes pertenecen al mismo centro escolar.

El diseño de la investigación ha contemplado tres aspectos principales que son expuestos a continuación:

Contexto de la investigación: se ha llevado a cabo en un centro educativo de tipo particular subvencionado (concertado), ubicado en la ciudad de San Pedro de la Paz (Chile). Casi un 70% del alumnado de esta escuela vive en un entorno de vulnerabilidad social.

Alumnado partícipe: se trata de 32 chicas y 38 chicos con una edad promedio de 14,26 años, pertenecientes a dos cursos (clases) de 1° año de secundaria (equivalente a 3° de ESO). La muestra ha sido elegida de forma aleatoria y no proporcional.

Herramienta de recogida de datos: se trata de un cuestionario semiestructurado que buscó indagar en las representaciones sociales de los jóvenes sobre la democracia, mediante la valoración de diversos espacios colectivos: la escuela, la familia, el círculo de amistades y los movimientos sociales. En concreto, se ha cuestionado sobre si consideran democráticas dichas instancias utilizando una escala cerrada con las opciones: "Sí", "No" y "No lo sé", y se ha requerido justificar dicha elección mediante una respuesta abierta.

El cuestionario también ha solicitado al alumnado información sobre sus hábitos de consumo de televisión: la cantidad de tiempo que cada día (de lunes a viernes) le dedican; referenciar los cuatro tipos de programación que consumen con mayor frecuencia; e indicar aquellos contenidos relacionados con la "política" que recuerdan haber visto por este medio.

El presente estudio no ha pretendido abarcar todos los posibles espacios extra escuela que pueden tener algún grado de influencia educativa en el alumnado. Sin embargo, se han considerado algunos de aquellos que Martín-Moreno (2001) considera más importantes: la familia, los círculos sociales y la TV. Por otro lado, los movimientos sociales han sido incluido por ser un ejemplo de participación ciudadana activa y por su potencial para

el desarrollo de identidades ciudadanas en quienes se integran a el los (Salinas, Oller, y Muñoz, 2016).

3. Análisis de los resultados obtenidos

En el cuestionario se ha pedido a los jóvenes partícipes valorar dos aspectos: 1) respecto a si consideran o no democráticas diversas instancias sociales, concretamente, su familia, su escuela, su círculo de amistades y, genéricamente, a los movimientos sociales; y 2) sobre los contenidos sobre "política" que han visto en televisión.

A continuación se presentan los resultados subdivididos según los distintos espacios valorados.

Familia: un 44% de los jóvenes señaló que "Sí" considera su familia como una instancia democrática, mientras que un 15% contestó que "No". Por otro lado, un 41% indicó "No lo sé". La tabla 1, cuyos porcentajes consideran solo al alumnado que ha justificado sus respuestas, expone sus razones.

RESPUESTAS JUSTIFICADAS		
Sí	"Pues las opiniones son escuchadas y tomamos acuerdos en común"	60%
	(varias)	5%
No	"Pues son los adultos quienes toman las decisiones"	12%
	"Pues las opiniones no son escuchadas y no tomamos acuerdos en común"	5%
No lo sé	"Pues no sé qué es la democracia"	18%

Tabla 1. Valoración de la familia como instancia democrática. Fuente: elaboración propia

En el interior de la familia la democracia ha sido valorada por el alumnado especialmente en función de las oportunidades para opinar y tomar acuerdos en común. Por otro lado, ha destacado que todos los jóvenes que han justificado su respuesta "No lo sé", lo han hecho explicando: "Pues no sé qué es la democracia".

Escuela: un 45% de los jóvenes señaló que "Sí" considera a su centro educativo como una instancia democrática, mientras que un 13% indicó que "No". Por otro lado, un 42% contestó "No lo sé". La siguiente tabla, cuyos porcentajes consideran solo al alumnado que ha justificado sus respuestas, muestra las razones entregadas.

	RESPUESTAS JUSTIFICADAS	
Sí	"Pues podemos elegir directivas y CCAA"	34%
	"Pues las opiniones son escuchadas"	17%
	"Pues existe una jerarquía y/o adultos que toman las decisiones"	12%
	(varias)	8%
No	"Pues existe una jerarquía y/o adultos que toman las decisiones"	12%
	"Pues las opiniones no son escuchadas y no tomamos acuerdos en común"	5%
No lo sé	"Pues no sé qué es la democracia"	12%

Tabla 2. Valoración de la escuela como instancia democrática. Fuente: elaboración propia

Las respuestas del alumnado indican que en la escuela, lugar donde supuestamente tienen la oportunidad de practicar la democracia formalmente, la posibilidad de opinar aparece reducida drásticamente respecto a otras instancias sociales, como la familia o el círculo de amigos(as). Así mismo, en las ideas de los jóvenes sobre su centro educativo, participar en la toma de decisiones es remplazado por la facultad de poder votar y elegir directivas de curso o Centro de Alumnos (CCAA). Por otro lado, resulta revelador que en ningún momento es mencionada la posibilidad de optar a uno de dichos cargos.

Círculo de amigos(as): un 43% del alumnado señaló que "Sí" considera su círculo de amistades como una instancia democrática, mientras que un 16% contestó que "No" y un 41% indicó "No lo sé". La tabla 3, cuyos porcentajes consideran solo a los estudiantes que han justificado sus respuestas, muestra las razones entregadas.

	RESPUESTAS JUSTIFICADAS	
Sí	"Pues las opiniones son escuchadas y tomamos acuerdos en común"	56%
	(varias)	13%
No	"Pues las opiniones no son escuchadas y no tomamos acuerdos en común"	17%
No lo sé	"Pues no sé qué es la democracia"	14%

Tabla 3. Valoración del círculo de amistades como instancia democrática. Fuente: elaboración propia

Las justificaciones del alumnado sobre las características democráticas de su círculo de amistades han tenido relación con las oportunidades de expresar la opinión y de tomar decisiones en conjunto.

Movimientos sociales: un 31% del alumnado señaló que "Sí" considera a los movimientos sociales como una instancia democrática, mientras que únicamente un 4% contestó que "No". Un grupo mayoritario del 65% indicó "No lo sé". La siguiente tabla, cuyos porcentajes consideran solo al alumnado que ha justificado sus respuestas, muestra las razones entregadas.

RESPUESTAS JUSTIFICADAS		
Sí	"Pues las opiniones son escuchadas y se toman acuerdos en común"	38%
	"Pues existe una jerarquía y/o líder que toma las decisiones"	17%
	(varias)	10%
No	"Pues existe una jerarquía y/o líder que toma las decisiones"	4%
No lo sé	"Pues no sé qué es la democracia"	17%
	"Pues nunca he participado en uno"	14%

Tabla 4. Valoración de los movimientos sociales como instancia democrática. Fuente: elaboración propia

En los datos anteriores ha destacado el desconocimiento del alumnado respecto a los movimientos sociales. En dicho sentido, si bien éstos no suelen estar organizados por estructuras fuertemente verticales, un buen número de jóvenes les ha asociado a ellas.

Televisión: la mayoría del alumnado declaró permanecer un elevado número de horas frente al televisor. De esta manera, solo un 20% señaló dedicarle menos de dos horas diarias, mientras un 31% dijo hacerlo durante más de tres. Aquellos tipos de contenido que ven con mayor frecuencia son: películas (23% de las referencias), dibujos animados (13%), deportes (12%), series (11%), humor (11%), noticieros (11%) y teleseries (10%), entre otros (9%). Por su parte, la tabla 5 expone los contenidos relacionados con *"política"* que los jóvenes han indicado haber visto en TV.

Se ha constatado que el alumnado dedica a esta actividad buena parte de su tiempo libre, especialmente para ver películas y dibujos animados, mientras que los noticiarios solo son vistos ocasionalmente. Los jóvenes, al reflexionar sobre los contenidos relacionados a la *"política"* que ven en TV,

se han referido sobre todo a las elecciones, los partidos tradicionales y la corrupción.

Contenidos	Referencias
Elecciones	40%
Declaraciones de autoridades o dirigentes de partidos políticos	39%
Casos de corrupción	12%
Conflictos sociales/protestas	9%

Tabla 5. Contenidos relacionados con política en la TV según los jóvenes partícipes. Fuente: elaboración propia

4. Reflexión final ¿qué es la democracia para los jóvenes partícipes?

Los resultados muestran que el concepto de "democracia" es relacionado, por el alumnado implicado en este estudio, principalmente con opinar y participar en la toma de decisiones en instancias informales (como la familia o el círculo de amistades), así como con votar cargos en instancias formales (como la escuela). Por otro lado, ha resultado revelador el elevado número de jóvenes que señalaron no saber lo que es la democracia.

La existencia de una jerarquía, líder o adulto que toma las decisiones, representa para el alumnado un indicador tanto de ausencia como de presencia de democracia. El primer caso se ha reflejado en instancias como la familia y la escuela, donde la existencia de una fuerte autoridad central, personificada en los padres y la dirección del centro educativo, es percibida como una entidad autocrática que impide el ejercicio democrático. Sin embargo, un poder central también ha sido considerado como una característica de este modelo político en instancias como la escuela o los movimientos sociales, donde la asociación entre el líder y la democracia rebela una representación de esta última basada en una idea representativa y jerárquica.

El análisis de los contenidos políticos que el alumnado ha declarado recibir desde la televisión, apunta a que éstos tienden a reforzar en los jóvenes una visión del ejercicio democrático limitada a los partidos políticos y sus representantes. Ello supone una idea restringida de la participación ciudadana en la medida en que otras formas de intervención social y política aparecen excluidas. Una excepción a esta tendencia son las actividades de protesta, aunque no siempre los informativos televisivos se refieren a ellas desde un prisma positivo.

Una mirada global a los resultados obtenidos nos indica un predominio de las representaciones sociales "minimalistas" de la participación ciudadana, es decir, que la restringen al voto y a la posibilidad de opinar. Estos datos se condicen con aquellos alcanzados por otros estudios que apuntan a serias carencias del sistema educativo chileno en materia de formación ciudadana (Bonhomme, Cox, Lira, y Tham, 2015). Sin embargo, resulta necesario continuar investigando en el campo de las ideas políticas del alumnado, no solo para comprenderlas sino también para modificarlas mediante acciones didácticas innovadoras.

El anuncio del Ministerio de Educación de Chile sobre la incorporación, a partir de 2017, de una asignatura de formación ciudadana para los dos últimos niveles de secundaria (equivalente al Bachillerato en España) abre nuevas oportunidades para este tipo de educación. Sin embargo, si tal cambio curricular pretende lograr su cometido, es decir, formar ciudadanos participativos y responsables, necesariamente debe ir acompañado de una importante readecuación del enfoque educativo utilizado hasta el momento. Ello implica tanto capacitar a escuelas y docentes en este tipo de educación como orientar a familias y alumnado en sus características primordiales.

Las representaciones sociales "minimalistas" que los jóvenes poseen de la participación democrática deben ser consideradas en el diseño de nuevas propuestas didácticas en formación ciudadana. Primero, porque nos señalan aquello en lo que hasta el momento hemos fallado y, segundo, porque constituyen una importante idea previa que el alumnado lleva al aula.

La responsabilidad que las sociedades del siglo XXI tienen para formarse ciudadanamente radica sobre todo en la etapa histórica crucial que vive la humanidad. En dicho sentido, la educación juega un papel determinante en el fortalecimiento de la democracia real, al fin y al cabo, el único camino que nos brinda ciertas garantías para la proyección humana a largo plazo. En tal sentido, Morillas (2006) señala que:

> La educación es la fortaleza del futuro. Ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio de mentalidades necesario para construir un futuro viable en que la democracia, la equidad, la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural, en definitiva, la ética de la responsabilidad ciudadana sean los valores compartidos en una cultura global. Un camino para conseguir estos objetivos pasa hoy por la educación para la ciudadanía… (p. 11).

Referencias bibliográficas

Bonhomme, M., Cox, C., Lira, R., y Tham, M. (2015). La educación ciudadana escolar en Chile "en acto": prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En J. Castillo, y C. Cox (eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 373–425). Santiago de Chile: Ediciones UC.

Casas, M., Pàges, J., y Sant, E. (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluri versidad*, *11*(2), 1–25.

Crick, B. (2001). *En defensa de la política* (5ª edición). Barcelona: Tusquets.

Delors, J., Isao, A. M., Chung, F., Gorham, W., Suhr, W., y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio*. Santillana / Ediciones UNESCO.

Huddleston, T., y Kerr, D. (2010). *Making sense of citizenship* (10ª edición). London: The Citizenship Foundation.

Martín-Moreno, Q. (2001). *Interrelación de los centros educativos con el entorno social v.2*. Madrid: Consejería de Educación – Comunidad de Madrid.

Morillas, M. (2006). *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión, acción*. Madrid: Narcea Ediciones.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux representations sociales: éléments pour une histoire. En D. Jodelet (ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 62–86). Paris: PUF.

Moscovici, S., Mugny, G., y Pérez, J. A. (1991). *La influencia social inconsciente: estudios de psicología social*. Barcelona: Anthropos.

Salinas, J., Oller, M., y Muñoz, C. (2016). Desarrollo de identidades ciudadanas: representaciones sociales sobre la participación en democracia tras las movilizaciones estudiantiles en Chile. En B. Andreu, A. Arroyo, y C. García (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 246–254). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS/Entimema.

APRENDIZAJE BASADO EN OBJETOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: PRIMEROS RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Alejandro Egea Vivancos
alexegea@um.es

Laura Arias Ferrer
larias@um.es

Universidad de Murcia[1]

1. Introducción

Desde el año 2013 se viene desarrollando en la Región de Murcia una investigación basada en la introducción de objetos (réplicas arqueológicas en este caso) en las aulas de Educación Secundaria, siendo estos utilizados no como ilustradores de contenidos sino como fuentes de información en sí misma sobre los que llevar a cabo un proceso de observación, reflexión e indagación (Egea y Arias, 2015).

La investigación internacional sugiere desde hace ya décadas la introducción de contenidos disciplinares a través de estrategias analíticas, activas y reflexivas que propicien el desarrollo de los conceptos de segundo orden del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013). Cabe recordar que ya el *Schools Council Project History 13-16*, creado en Inglaterra en 1972 (Sylvester, 1980), establecía la premisa de que los estudiantes sólo serían capaces de aprender historia si eran capaces de comprender la lógica, métodos y particularidades de la disciplina. Por ello, se debía enseñar a través de actividades que exigieran un empleo de las habilidades y no únicamente de los conceptos teóricos propios de la Historia (Dickinson, Lee y Rogers, 1984; Lee, 1983; Shemilt, 1980 y 1983).

1 Investigación desarrollada en el marco del proyecto "La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre Historia en Educación Secundaria Obligatoria" (EDU2015-65621-C3-2-R) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España / FEDER.

Tan valiosa ha sido esta nueva manera de entender la enseñanza de la historia que incluso algunos estados han incorporado el pensamiento histórico a sus currículos educativos. El caso australiano quizás sea el más significativo (Parkes y Donnelly, 2014). Dentro de esta dinámica, un copioso elenco de investigadores anglosajones señalan el modo en el que se pueden introducir estas habilidades desde la temprana adolescencia (10-11 años) hasta el final de la Secundaria (12-18) (Chapman, 2016; Dean, 1995; Lee y Ashby, 2000; Lévesque, 2008; Levstik y Barton, 2015; Seixas y Peck, 2004; Seixas y Morton, 2013; VanSledright, 2014; Wineburg, 2001).

La mayoría de las aportaciones señaladas centran su atención en la importancia que el uso de fuentes (tanto primarias como secundarias) en el aula posee para el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico. La introducción de fuentes para la enseñanza de la historia cuenta ya con una larga tradición en el Reino Unido (Keatinge, 1910), aunque será durante los años 70 y 80 del siglo XX cuando se produzca lo que algunos autores llegaron a llamar la «evidence revolution» (Mcaleavy, 1998, p. 10). Tal ha sido el impulso del uso de fuentes primarias y pruebas históricas que llegó a convertirse en un componente clave del currículo de la materia de Historia de Inglaterra (Smith y Holden, 1994). En términos generales, los defensores de la introducción en las aulas de este tipo de estrategias defendían que, con ellas, se beneficiaba la observación, el razonamiento y la capacidad de deducción y de explicación de los estudiantes (Rogers, 1984), pudiendo conseguir además un cambio en la percepción que estos poseían sobre la materia (Dickinson, Gard y Lee, 1978).

Dentro de las fuentes primarias, se debe hacer mención especial a las fuentes materiales. Y para ello se vuelve a señalar de nuevo al Reino Unido y a los años 80 como momento clave para el desarrollo del *object-based learning* (OBL). A partir de entonces son diversos los estudios que señalan los beneficios que esta metodología posee para la enseñanza de la historia (Adams y Miller, 1982; Andreetti, 1993; Cooper, 2002; Durbin, Morris y Wilkinson, 1990; Levstik, Henderson y Schlarb, 2008; Smardz y Smith, 2000; Smith y Holden, 1994; Vella, 2010; Wood y Holden, 1995).

En España, al final de la década de los 70, tras el final de la dictadura franquista, se produjo la aparición de grupos de innovación influidos por la historiografía anglosajona (Sallés, 2013). Se comienza entonces a crear recursos educativos para hacer llegar las fuentes históricas y las estrategias de indagación a las aulas (Grupo 13-16, 1990; Sallés, 2014). Similar reflexión merece la introducción del objeto como recurso para la enseñanza de la historia. Cabe destacar a Bardavio y González (2002), Santacana y

Llonch (2012) o los diversos trabajos asociados a esta investigación que se viene desarrollando al respecto (Arias et al., 2016; Egea y Arias, 2015).

Todos estos estudios muestran el gran potencial que la didáctica del objeto posee, ya que favorece la participación directa y activa del alumnado en la construcción del conocimiento. Pero la realidad es que son más escasas las investigaciones que aportan datos concretos sobre la repercusión que la didáctica del objeto posee en el proceso de enseñanza, o que llegan a realizar una evaluación de los resultados obtenidos tras la implementación de este tipo de estrategias. De este vacío de investigación parte este primer análisis. Y es que es necesario determinar cómo el alumnado acoge estas estrategias y cuál es su respuesta ante los estímulos recibidos a través de la estrategia seleccionada.

En este caso concreto, el análisis de este ejercicio de indagación fundamentado en el aprendizaje basado en objetos, arroja unos primeros resultados en torno a cómo el alumnado participante construye una respuesta a la actividad propuesta. Sus respuestas nos permiten analizar en qué medida el alumnado es capaz de introducir los contenidos disciplinares aprendidos en el aula y cómo organiza y estructura sus inferencias y reflexiones finales, siendo estas las preguntas de investigación a resolver. La complejidad propia del lenguaje asociado a la disciplina histórica, que ha de trascender lo descriptivo y reforzar su componente analítico (Holt, 1990), hace que este aspecto sea parte importante de este análisis. Al fin y al cabo, la finalidad del OBL se centra en, precisamente, que el alumnado se introduzca en la observación, descripción y análisis de fuentes primarias, para luego extraer conclusiones generales que han de estar sustentadas (y por lo tanto argumentadas) en base a sus observaciones anteriores. Por lo tanto, no solo se analiza la propia información extraída, sino también el lenguaje utilizado en las narrativas resultantes. Este análisis permitirá además definir cuáles son las dificultades y necesidades que este alumnado posee para afrontar este tipo de tareas y diseñar así ulteriores propuestas de intervención más acordes con el contexto en el que se desarrollan.

2. Método

Se trata de una investigación de tipo descriptivo y cuasi experimental de corte cualitativo, que procura subsanar el vacío en la investigación antes mencionado. En concreto, la estrategia empleada para la investigación que aquí se presenta se basa en la introducción de una serie de contextos

arqueológicos simulados que se presentan a los estudiantes mediante cuatro o cinco objetos dentro de una caja (Figuras 1-2).

Figura 1-2. Ejemplo de caja con contexto arqueológico y del desarrollo de la actividad (Fuente Propia)

El conjunto de objetos de cada una de las cajas pertenecen a un mismo contexto, por lo que todos ellos guardan cierta relación entre sí. Para favorecer la incorporación de diversos contenidos y la comparación entre periodos, cada caja posee una adscripción cronológica y cultural distinta (un cazador paleolítico, un agricultor de la Edad de los Metales, un personaje de la élite del Antiguo Egipto, una patricia romana, etc.). En este caso, se diseñaron un total de seis cajas de materiales y contexto (C1-6). Cada caja se entrega a un grupo de estudiantes, quienes de manera grupal deben responder a una ficha de trabajo que, a través de una serie de preguntas, facilita la identificación de cada objeto. Las preguntas escogidas adaptan ciertas pautas establecidas previamente por investigaciones similares (Durbin, Morris y Wilkinson, 1990; Egea, Pernas y Arias, 2014; Santacana y Llonch, 2012).

Tras contestar las preguntas del ejercicio, en una segunda fase, los grupos proceden a contextualizar todos los objetos dentro de una época, lugar y propietario o protagonista. Esta labor de contextualización histórica/arqueológica se ve plasmada finalmente en unas narrativas construidas en grupo por los estudiantes que deben escribir en la parte final de la ficha entregada. En ellas el alumnado ha de recoger la conclusión final al proceso de observación, descripción y análisis de los objetos sobre los que ha trabajado. Por último, cada grupo expone de manera oral su proceso de análisis y sus conclusiones finales delante de sus compañeros.

El instrumento empleado para recoger los datos es la ficha de trabajo diseñada para la propuesta de intervención mencionada (Tabla 1). Esta ha

sido implementada, de momento, en dos centros públicos y uno privado concertado de Educación Secundaria de la Región de Murcia. En total han participado en el estudio 218 estudiantes de 2º ESO y 33 estudiantes de 3º ESO (Bilingüe). Los resultados aquí expuestos se limitan a este último grupo, pues se pretende realizar una primera aproximación al problema que permita configurar el análisis del resto de los grupos.

Pregunta	*Objeto 1*	*Objeto 2*	*Objeto 3*	*Objeto 4*
¿Qué forma tiene?				
¿De qué material está hecho?				
¿Está decorado? ¿Qué decoración tiene?				
¿Quién lo pudo elaborar? (oficio, sexo, edad, etc.)				
¿Cómo se elaboró? (herramientas, técnicas, tiempo, etc.) ¿Para qué se utilizaba? ¿Cómo pudo funcionar?				
¿Cuándo pudo realizarse? (en qué época)				
¿A quién pudo pertenecer? (oficio, sexo, edad, etc.)				
¿Qué valor tenía? ¿Qué significaba para ellos?				
¿Qué valor tiene? ¿Qué significa para nosotros?				
Conclusiones de la investigación Recuerda que la caja contiene objetos que pertenecieron a la misma persona, por lo que todos son de la misma época y aparecieron todos en el mismo lugar ¿Qué conclusiones puedes sacar una vez analizados todos los objetos?				

Tabla 1. Preguntas incluidas en la ficha de trabajo

Además de los datos recogidos en la ficha de trabajo, se realizó una grabación en audio y vídeo de la exposición final de cada uno de los grupos participantes. La transcripción de dicho material audiovisual permite contrastar lo consignado por el grupo de estudiantes en el ejercicio escrito con aquello expuesto oralmente.

Las respuestas del alumnado (tanto escritas como orales) son la base de este análisis. Estas fueron codificadas y categorizadas en dos grandes grupos: (1) contenidos disciplinares introducidos y (2) lenguaje utilizado para comunicar y argumentar sus tesis. El análisis de los términos asociados a estas dos categorías permitirá dar respuesta a las preguntas de investigación esbozadas.

Por último, se procedió a la realización de una observación participante mediante el uso de un cuaderno de campo donde fueron anotadas diversas apreciaciones concernientes a la puesta en práctica de la intervención programada.

3. Resultados preliminares

En este estudio se analizan las producciones (escritas y orales) de 33 estudiantes de 3° de ESO, todos ellos adscritos a un grupo bilingüe de un centro público de la Región de Murcia, sito en la ciudad de Murcia. Se hace hincapié en la idea de que el alumnado debía realizar esta tarea de manera grupal pero autónomamente, por lo que la información aquí recogida parte únicamente de su propia reflexión.

En relación al primer objetivo planteado, el alumnado participante introdujo en su análisis del objeto diversos contenidos disciplinares asociados a cada uno de los periodos trabajados en el aula (Tabla 2).

En determinadas ocasiones, el análisis del objeto les ha exigido realizar ciertas asociaciones y elaborar hipótesis en torno a su adscripción cronológica o funcionalidad:

> [C2.M1] Y está hecho de cerámica, lo cual nos da pista de que puede estar entre el Neolítico o la Edad de los Metales, el Paleolítico no. Y luego tenemos una lanza [punta de flecha] que es lo que nos dice que estamos en la edad de los metales porque efectivamente es de metal.

> [C2.F1] Y esto que parece una máquina de afeitar [hacha pulimentada], pensamos que serviría para tallar o pulir algo, para cortar pieles sobre todo no porque no está afilado. Es fácil de coger [la coge con la mano], por lo que puedes tallar, dar forma.

Así mismo, el análisis de algunos objetos les ha animado a buscar información acerca de lo que han considerado como un indicio o prueba que podría sustentar su adscripción cronológica y cultural:

[C4.M2] Bueno, hemos encontrado algo aquí abajo (señala la base del cuenco) y pone CYPSELA, que lo hemos buscado y pertenece a una ciudad de la antigua Grecia.

Grupo	*Producción escrita*		*Producción oral*	
	Cronología	*Características*	*Cronología*	*Características*
C1. Prehistoria	Paleolítico; Neolítico	Cazador; nómadas	Paleolítico; Neolítico	Cazar (hombre); sedentarismo, recoger frutas (mujer); esperanza de vida no muy alta; punta de lanza; punta de flecha; aguja
C2. Edad de los Metales	--	--	Paleolítico; Neolítico; Edad de los Metales	Decoración; sílex; tallar; despellejar (pieles); cortar (pieles); pulir; cerámica; metal – metal fundido; vasija; punta de flecha; molde
C3-C5. Edad Antigua	Edad Antigua	Momificación; pirámide; sepultura	Edad Antigua	Ritual funerario; momia; proceso de momificación; rendir culto; sepulcro; papiro (pergamino de esa época); arcilla; aguja; hueso
	Antigua Grecia	Mujeres (no privilegiadas)	--	Emperador; cobre; bronce; plata; oro; cuenco
	--	Herrero; artesano; esculpir	--	Artesano; vasija; cincel; decorar; esculpir
C.6. Edad Contemporánea	Época de Franco	Ama de casa	--	Mujer; labor; hierro; fabricada; costura

Tabla 2: Contenidos asociados a la disciplina introducidos por el alumnado en sus producciones escritas y orales en relación con la cronología y características de los periodos analizados

Este análisis inicial ha permitido observar que el alumnado parece expresarse más cómodamente de manera oral que por escrito así como a lanzar las hipótesis barajadas en el grupo, como se ha podido observar en la Tabla 2. Así, sus producciones orales son más extensas y contienen más información que las escritas, a pesar de la timidez que les puede provocar el hecho de hablar en público. El siguiente extracto sirve de ejemplo (Tabla 3).

Producción escrita	*Producción oral*
[C3] Pertenece al ajuar funerario de la Edad Antigua, perteneciente a la momificación del alguien con importancia en la sociedad. Se puede tratar de una pirámide u otro tipo de sepultura.	[C3.M1] Nosotros creemos que tenemos la Edad Antigua. Esto puede ser perfectamente un pergamino de esa época, un papiro, usado probablemente en un ritual funerario con la momia. No sabemos exactamente de qué material está hecho, pero puede ser corteza de algún árbol. Tenemos una venda que, bueno, tiene una línea roja que creemos que podría haber sido utilizada en el proceso de momificación de la momia. Aquí también tenemos un objeto, probablemente de arcilla y una especie de figuras también hechas en arcilla... [G3.M2] que pensamos que podían servir para rendirle culto, primero porque las pistas que nos han dado que era un ajuar funerario y además tienen forma de...

Tabla 3: Ejemplo de producciones de uno de los grupos analizados. Se subrayan las palabras analizadas

El segundo elemento analizado está relacionado con el propio lenguaje empleado. Se ha realizado una cuantificación de los adverbios, locuciones adverbiales, verbos y otras palabras relacionadas con el discurso hipotético-deductivo que usaron los estudiantes (Tabla 4). De este primer análisis destaca a simple vista que este tipo de expresiones son más frecuentemente empleadas en las producciones orales. Parece que el estudiante a la hora de escribir tiende a concluir, a buscar una solución al ejercicio, sin centrarse en el proceso analítico seguido previamente. Sin embargo, cuando lo explica oralmente plantea todas las dudas que ciertamente tiene y las comparte con el resto de los compañeros.

Categorías	*Subcategorías: términos específicos*	*P. Escrita*	*P. Oral*
Adverbios y locuciones adverbiales de duda	acaso	-	-
	igual	-	-
	posiblemente (posible)	-	-
	probablemente (probable)	-	3
	quizá / quizás	-	-
	seguramente (seguro)	-	-
	tal vez	-	-
	puede que	-	-
	a lo mejor	-	3
Conjunción causal	porque	3	12
	pues	-	-
	puesto que	-	-
Conjunción adversativa	pero	-	14
	mas	-	-
	aunque	-	-
Locución adverbial	por lo tanto	-	1
	sin duda	-	-
	por consiguiente	-	-
Verbos empleados	creer (creemos, creíamos)	4	6
	pensar (pensamos, hemos pensado)	1	23
	podría (podía, pudo ser, podemos creer)	2	21
	concluir (hemos concluido, llegamos a la conclusión, sacar una conclusión)	3	2
	suponer	-	1
	parecer (parecer ser)	-	3

Palabras empleadas	hipótesis	-	-
	prueba	-	-
	duda	-	2
	teoría	3	1
Total		16	92

Tabla 4: Cuantificación de adverbios, verbos y otras palabras utilizadas por el alumnado participante en sus producciones escritas y orales

Como se puede comprobar, se produce una concentración en las conjunciones empleadas ("pero", "porque"), así como en los verbos escogidos ("pensar", "poder"). Esta concentración demuestra, en primer lugar, la carencia de vocabulario para enfrentarse a ejercicios de este tipo. En segundo lugar, parece que, a pesar de estar en un ejercicio de indagación, las palabras que reflejan dudas brillan por su ausencia (con la excepción de "probablemente").

En el caso de los verbos, las fórmulas escogidas tienden a presentar conclusiones definitivas. Los estudiantes, aunque duden, finalmente optan por llegar a un consenso y presentan la conclusión que convence a más miembros del grupo. El ejercicio arqueológico (y por lo tanto histórico) que se les plantea para ellos es algo que debe tener una solución, de ahí el uso mayoritario de "pensamos que" o "hemos pensado que".

4. Reflexiones finales

Atendiendo a los resultados obtenidos, la didáctica del objeto permite una alta interacción del alumnado con las fuentes primarias, favorece la creación de hipótesis, así como la introducción y aplicación de parte de los contenidos disciplinares impartidos. Sin embargo, la investigación muestra las dificultades que el alumnado de Secundaria todavía posee para resolver este tipo de tareas. La escasa complejidad de sus argumentaciones, especialmente si se toman como referencia sus escritos, la reiteración de las estructuras utilizadas, o la dificultad de formular correctamente las inferencias realizadas, son muestra de ello. Y es que la enseñanza de la historia, al menos en el contexto español, ha estado (y continúa estando) altamente ligada a los procesos memorísticos, por lo que el alumnado parece

no poseer las destrezas necesarias para desarrollar aquellas tareas más alejadas de la mera reproducción de contenidos.

Este análisis muestra las interesantes posibilidades que se abren a la hora de favorecer la creación de narraciones históricas que, por otro lado, suelen presentar retos particulares y dificultades propias (Carroll, 2017). Aunque se suele insistir en la necesidad de enseñar a pensar históricamente a los estudiantes, profundizando en conceptos complejos y abstractos como causalidad, cambio y continuidad, etc., la realidad es que para alcanzar esos niveles es necesario el control del propio lenguaje. Como se ha podido comprobar, se hace imprescindible reforzar ciertas estructuras lingüísticas fundamentales y para ello es clave proveer al estudiante del necesario andamiaje lingüístico que le permita organizar sus argumentaciones (Monte-Sano, de la Paz y Felton, 2014), con una especial incidencia en el lenguaje escrito.

Se concluye valorando la necesidad de proseguir con investigaciones de este tipo para obtener un mayor número de datos que sirvan para fundamentar la incorporación de este tipo de recursos en las aulas y conseguir así superar una Historia de tipo memorística, descriptiva o conceptual, y aumentar el grado de comprensión y valoración del alumnado sobre la disciplina.

Referencias bibliográficas

Adams, C., y Miller, S. (1982). Museums and the Use of Evidence in History Teaching. *Teaching History*, 34, 3-6.

Andreetti, K. (1993). *Teaching History from Primary Evidence*. London: David Fulton Publishers.

Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. B., y Morales, M. J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en Educación Infantil y Primaria. En R. López-Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro: Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 136-148). Santiago de Compostela: Red 14.

Bardavio, A., y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona : Horsori.

Carroll, J. E. (2017). From divergent evolution to witting cross-fertilisation: the need for more awareness of potential inter-discursive communication regarding students' extended historical writing. *The*

Curriculum Journal, *28*(4), 504-523. DOI: 10.1080/09585176.2017.1308261

Chapman, A. (2016). *Developing Students' Understanding of Historical Interpretation*. Oxford: Edexcel/Pearson.

Cooper, H. (2002). *History in the early years* (2.ª). London/New York: Routledge.

Dean, J. (1995). *Teaching history at key stage 2*. Cambridge: Chris Kington Pub.

Dickinson, A. K., Gard, A., y Lee, P. J. (1978). Evidence in History and the Classroom. En A. Dickinson, y P. J. Lee (eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 1–20), London: Heinemann Educational.

Dickinson, A. K., Lee, P. J., y Rogers, P. J. (eds.). (1984). *Learning history*. London/Exeter, NH: Heinemann Educational Books.

Durbin, G., Morris, S., y Wilkinson, S. (1990). *Learning from Objects: A Teacher's Guide*. London: English Heritage.

Egea, A., y Arias, L. (2015). La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia. En G. Solé (ed.), *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp. 153–169). Braga: Universidade do Minho.

Egea, A., Pernas, S., y Arias, L. (2014). Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico. En O. Fontal, A. Ibáñez Etxeberría, y L. Martín Sánchez (eds.), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Madrid: IPCE/OEPE.

Grupo 13-16. (1990). *Taller de Historia: Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. Guía didáctica*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Holt, T. (1990). *Thinking historically: narrative, imagination, and understanding*. New York: College Entrance Examination Board.

Keatinge, M. W. (1910). *Studies in the teaching of history*. London: Adam and Charles Black.

Lee, P. J. (1983). History Teaching and Philosophy of History. *History and Theory*, *22*(4), 19-49. DOI: https://doi.org/10.2307/2505214

Lee, P., y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas, y S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York/London: New York University Press.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically educating students for the twenty-first century*. Toronto [Ont.]: University of Toronto Press.

Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2015). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools* (Fifth edition). New York, NY: Routledge.

Levstik, L. S., Henderson, A. G., y Schlarb, Jennifer S. (2008). Digging for clues: An archaeological exploration of historical cognition. En L. S. Levstik, y K. C. Barton (eds.), *Researching History Education. Theory, Method and Context* (pp. 393-407). New York: Routledge.

Mcaleavy, T. (1998). The use of sources in school history 1910-1998: A critical perspective. *Teaching History*, 91, 10–16.

Monte-Sano, C. (2014). *Reading, writing, and thinking about history: teaching diverse learners in the common core classroom, grades 6-12*. New York: Teachers College Press.

Parkes, R. J., y Donnelly, D. (2014). Changing conceptions of historical thinking in History education: an Australian case study. *Tempo e Argumento*, *6*(11), 113-136. DOI: 10.5965/2175180306112014113

Rogers, G. (1984). The Use of Primary Evidence in the Junior School Classroom. *Teaching History*, 38, 22–25.

Sallés, N. (2013). *Classes d'història que passen a la historia: anàlisi d'un projecte per a l'aprenentatge de la història a partir del mètode per descobriment i allò que n'ha quedat trenta anys després*. Lleida: Pagés.

Sallés, N. (2014). La introducción de las fuentes primarias en los materiales de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 78, 44–51.

Santacana, J., y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Somonte-Cenero, Gijón: Ediciones Trea.

Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

Seixas, P., y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears, e I. Wright (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109–117), Vancouver: Pacific Educational Press.

Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall.

Shemilt, D. (1983). The Devil's Locomotive. *History and Theory*, *22*(4), 1-18. DOI: 10.2307/2505213

Smardz, K. E., y Smith, S. J. (2000). *The Archaeology Education Handbook: Sharing the Past With Kids*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Smith, L., y Holden, C. (1994). I thought it was for picking bones out of soup… Using artefacts in the primary school. *Teaching History,* 76, 6–9.

Sylvester, D. (1980). *Schools Council History 13-16 Project*. Edinburgh: Holmes-McDougall.

VanSledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York, NY: Routledge.

Vella, Y. (2010). Extending Primary Children's Thinking Through the Use of Artefacts. *Primary History*, 54, 14-17.

Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

Wood, L., y Holden, C. (1995). *Teaching early years history*. Cambridge, England: Chris Kington Pub.

APRENDIZAJES SOBRE LA MEMORIA HISTÓRICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: RESULTADOS DE UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Rosa Margarita Osorio Ruiz
margaosorioruiz@gmail.com
Institución Educativa Villa Santana

María Elizabeth Osorio Ruiz
elizabethor74@gmail.com
Instituto Agropecuario Veracruz

Gustavo A. González Valencia
gagonzalez@udem.edu.com
Universidad de Medellín

La presente propuesta muestra los resultados de una investigación-acción acerca de la memoria histórica en estudiantes de grado cuarto grado de educación básica primaria en Colombia. La propuesta didáctica se hizo desde la cotidianidad del estudiante, siendo el entorno familiar el eje central de la indagación de lo que representaban por este tipo de memoria. De manera puntual, se consideró las vivencias del estudiante, que al ser recordadas, y reflexionadas permitieron generar relaciones con algunos momentos históricos del municipio, el país y el mundo. La investigación mostró que para los estudiantes, la cotidianidad suele pasar desapercibida y su relación con las diferentes escalas no son identificadas, sin embargo, al tomar conciencia de éstas, las logran ubicar en un contexto social e histórico, que puede llegar a configurar escenarios de memoria colectiva y a la vez identidad personal y social.

1. El punto de partida

Trabajar la memoria histórica (MH) en la escuela permite ver si los relatos sobre esta coinciden o contradicen la historia oficial. Al hacer indagaciones acerca de la MH en estudiantes de la educación básica primaria se puede generar un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la reflexión de hechos e historias que pueden ser narradas

desde diversas perspectivas y por lo tanto, los estudiantes tienen la posibilidad de preguntarse por lo ficticio y lo verdadero en la historia oficial.

La rememoración revive y reconstruye los relatos dotándolos de un espacio, tiempo, lugar, personajes y características propias; como si tomaran vida, emotividad e imaginación afectiva. Estos elementos también se encuentran en la estructura de la narrativa, aspecto importante en esta investigación, porqué se realizó en cuarto grado de básica primaria con niñas y niños entre los ocho y diez años de edad. Según Kieran Egan (2000) los niños en su etapa mítica potencializan y desarrollan la estructura narrativa la cual puede ser utilizada para otorgar un significado a l os acontecimientos históricos (p. 69).

La investigación apuntó a señalar la importancia crucial que tiene el discurso construido por los estudiantes. Para el marco general de este trabajo se entendió por discurso la manera como un gr upo humano concibe y expresa una realidad dada, sea ésta de carácter natural o histórico. Por lo tanto la MH no es una copia de la realidad, sino que, es una reconstrucción a partir de un sujeto, que reconstruye un recuerdo que es reconstruido.

En lo que respecta al contexto colombiano, la escuela ha ocupado un papel poco significativo en la reconstrucción de la MH. Las políticas educativas han sido caracterizadas por una perspectiva positivista y dan respuesta a s ituaciones coyunturales, y, por lo tanto, no siempre con resultados favorables, más bien, se evidencia un desfase conceptual y metodológico poco encaminado a fortalecer los procesos educativos, reflexivos y críticos. En términos de la MH, las Ciencias Sociales «se caracteriza por promover una memoria única, homogénea e idílica» (González & Santisteban, 2015, p. 38). Por lo tanto, resulta relevante investigar por propuestas donde los estudiantes sean partícipes activos de dicha reconstrucción que atañen su pasado, su presente y, que de una u otra forma influirá en su futuro.

2. Encuadre teórico

La reconstrucción de la MH empieza a as umir atención especial en Colombia a partir de los procesos de diálogos y construcción de paz, por lo tanto se conecta una relevancia política y social y, se plantea la necesidad de vincularlo al contexto educativo[1], porque la escuela como concientizadora y

[1] Ahora en Colombia es uno de los contenidos incluidos en el decreto 1038 del 2015 el cual reglamenta la Cátedra de la Paz.

mediadora de dichos procesos no puede ser indiferente a éstos. Por su parte Rüsen (2007), Pagès y Santisteban (2008), Miranda (2007), González y Santisteban (2015) consideran que trabajar las memorias individuales y colectivas en los estudiantes favorece el desarrollo de la conciencia y el pensamiento histórico.

Según Santisteban (2010) la temporalidad humana está conformada por el pasado, el presente y el futuro, el pasado se sirve de la memoria y los recuerdos; la MH es la que permite representar el pasado y el recuerdo es el resultado. Por ello, el olvido es el mecanismo de la MH para seleccionar ciertos recuerdos. En este mismo sentido «confiere a la realidad una dirección temporal, una orientación que puede guiar la acción intencionalmente, a través de la mediación de la MH. Se puede llamar a esta función orientación temporal» (Rüsen, como se citó en Santisteban, 2010, p. 40). «La memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades» (Jelin, 2002, pp. 9-10) y es el espacio educativo uno de los primeros contextos sociales a los que accede el estudiante. En este contexto, «La historia científica es una trituradora de la memoria que la digiere para poder producir conocimiento…no se produce por la distancia en el tiempo si no por la aplicación del método y teoría histórica sobre el dato, el recuerdo, la memoria, el vestigio o la fuente» (Prats y Santacana, 2011, p. 19).

Para Halbwachs (2004a) el recuerdo toma importancia como memoria colectiva (MC) cuando este coincide con las memorias del grupo al que pertenece, que permita reconocerse y reconstruirse sobre una base en común, es decir que no es suficiente que la MH esté en la mente de quien lo evoca, sino que se necesita de otros para reconstruirla, el olvido se da precisamente cuando se desvincula del grupo social. Entonces la memoria individual (MI) se nutre de lo que se vive con los demás, los sentimientos, la historia vivida. Se puede concluir, como lo plantea Jelin (2002) que esclarece o da luz sobre la naturaleza variada de la noción clave de MH:

> En síntesis no hay una manera única de plantear la relación entre historia y memoria. Son múltiples niveles y tipos de relación. Sin duda, la memoria no es idéntica a la historia. La memoria es una fuente crucial para la historia, aun (especialmente) en sus tergiversaciones, desplazamientos y negaciones, que plantean enigmas y preguntas abiertas a la imaginación (p. 75)

3. Consideraciones metodológicas

Esta investigación se enmarcó en la investigación acción (Lewin, 1946 en Torres, 1997), que hace referencia a «el carácter participativo, impulso democrático y la contribución al cambio social» (Torres, 1997, p. 123).

La intervención fue una unidad didáctica (UD) estuvo integrada por seis sesiones: La primera posibilitó la narración como instrumento de acercamiento al concepto de MH a través de entrevistas y diálogos que tuvieron los estudiantes con abuelos, padres y familiares. En la segunda llevaron a la clase objetos significativos para ellos. Estos permitieron el acercamiento a significados de la MH porque las vivencias familiares o los recuerdos de los seres queridos tomaron vida. En la tercera los estudiantes escribieron la biografía de abuelos y su autobiografía posibilitando el acercamiento de la historia personal a la de otros al irse socializando en clase. En la cuarta se emplearon recursos como canciones, poesía, himnos, documentales, novelas de televisión, etc., lo que posibilitó comparar, relacionar y categorizar lo ficticio de lo real. La quinta fue la construcción de una línea del tiempo que partió de la fecha de su nacimiento hasta la actualidad. Cada estudiante buscó en Internet diversos sucesos (políticos, deportivos, sociales, económicos, etc.) que había sucedido ese día y en diferentes escalas (local, nacional e internacional). Allí, los estudiantes conectaron conceptos como: tiempo histórico, cronología, espacio, MI y colectiva y las diversas relaciones de la causalidad histórica. En la sexta se dio, la recopilación de los productos de las diversas actividades a través de un *museo de la memoria*, donde los estudiantes comparten con otros su experiencia y elaboran nuevas conexiones en la construcción y reconstrucción de la evolución de sus recuerdos y experiencias.

Los instrumentos de recolección de información fueron el cuestionario inicial y final. También se analizó la información proporcionada por las producciones de los estudiantes y la observación participante y no participante. Para el análisis se empleó la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002)

4. Hallazgos

En el proceso de análisis y la observación de las sesiones se identificó que las representaciones entorno a la MH se enmarcan en las siguientes categorías: Recuerdos personales, recuerdos familiares, recuerdos del contexto y a su vez se identifican unos saberes previos y unos aprendizajes.

Recuerdos personales: la UD activó mayores recuerdos personales a los inicialmente recordados. Con respecto al elemento tiempo, se ubicó en sus narraciones en el pasado cercano y el presente y, fueron en primera persona. Los hechos a los que hacían referencia eran los ocurridos en su primera infancia (embarazo, nacimiento y primeros años de vida) y otros más recientes como accidentes y momentos vividos en familia. Esto se identifica con lo que expresa Halbwachs (2004a), sobre la MI:

> No está totalmente aislada y cerrada. Muchas veces, para evocar su propio pasado, un hombre necesita recurrir a los recuerdos de los demás. Se remite a puntos de referencia que existen fuera de él, fijados por la sociedad. Es más, el funcionamiento de la memoria individual no es posible sin estos instrumentos que son las palabras e ideas, que no ha inventado el individuo, sino que le vienen dadas por su entorno (p. 54).

Las narraciones y los objetos evocaron recuerdos dotándolos de significado; algunos de éstos fueron reconstruidos por terceros como el nacimiento, la infancia temprana, los primeros logros. Luego se da una transición para ser reconstruidos por ellos mismos, como situaciones anecdóticas o accidentes, etapa escolar, eventos familiares, recuerdos sobre lugares. Un ejemplo de lo anterior es la siguiente referencia: «La foto de mi bisabuela- ella me dijo que yo iba a ser una doctora. Y también mi papá me regaló un peluche muy lindo porque ese día estaba de cumpleaños» (C2-P7-E6F). Al respecto Halbwachs (2004a) dice:

> La idea que nos representamos con mayor facilidad, compuesta de elementos tan personales y particulares como queramos, es la idea que tienen de nosotros los demás, y los acontecimientos de nuestra vida que tenemos siempre más presentes también han quedado marcados en la memoria de los grupos más cercanos a nosotros (p. 48).

Algo que evocan las narraciones y el objeto son los sentimientos; éstos reviven recuerdos cargados de connotaciones positivas o negativas, surgiendo categorías universales amor/odio, tristeza/alegría: «yo sentí mucha tristeza al escuchar la vida de mi abuela – fue tristeza en escuchar la vida de ella y felicidad porque todavía la tengo a mi lado.» (C2-P4-E25F). La vida es concebida como un espacio dual y contradictorio, de recuerdos felices versus recuerdos menos agradables.

Recuerdos familiares estos se ubican en un tiempo reconstruido en el presente y evocados desde el pasado y, en algunos casos proyectados a

futuros posibles. Evidencian que el espacio donde surgen los recuerdos trasciende de lo personal a lo familiar y lugares cercanos (el barrio, la escuela), se amplían los actores en los recuerdos, incluyendo la familia lejana, vecinos o conocidos con lazos afectivos. Las narraciones familiares hacen referencia a situaciones cotidianas narradas en primera y tercera persona, como historias sobre lo que acontece al interior de la familia tanto en aspectos positivos como de conflictos familiares; historias sobre muertes, anécdotas del pasado o creencias (brujas, duendes, etc.), cuentos clásicos, etc. de los abuelos o los padres. Lo anterior se conecta con la idea planteada por Candau (2006): «Privilegian su memoria familiar: muertes trágicas, vida en la ciudad, vida profesional, álbumes de fotografías, mobiliario y adornos que representan la "memoria tangible" de la historia doméstica» (p. 51).

Los objetos que tienen importancia para la familia son aquellos que han pertenecido a familiares o personas con las que hay lazos afectivos. Si bien la elección de un objeto que se aprecia como un acto individual, al transmitir de un miembro a otro la importancia de guardarlo, también se transmiten los recuerdos y los sentimientos alrededor de éste, lo que genera un recuerdo que se vuelven común a todos para el grupo familiar: «La manta -porque la hizo mi abuela con mucho amor y cariño» (C2-P10-E24F).

La dinámica del recuerdo es una a nivel individual y otra a nivel social. A nivel personal lo que se forma es una trama de estos con el siguiente esquema: recuerdos más acontecimientos igual a significado. En lo social se requiere que sea comunicado ese recuerdo a otra u otras personas y su significado depende de otras características como: grupo de quien recibe esa información, posición del grupo dentro de la sociedad.

La familia constituye un eje especial de construcción de significados en tanto ayuda a la formación de la identidad y no solo ayuda a reconstruir la memoria, sino que, permite la relación de y con "otro" u otros, con quienes se comparten una MC. Lo anterior se relaciona con lo siguiente que plantea Halbwachs (2004b):

> Los recuerdos de familia se desarrollan, a decir verdad, en muchos terrenos diferentes, en las conciencias de los diversos miembros del grupo doméstico: aun cuando están juntos, con mayor razón cuando la vida los mantiene alejados, cada cual se acuerda a su manera del pasado familiar común (p. 175).

Recuerdos del contexto Social: Estos se ubicaron más desde un pasado cercano en el tiempo, relacionados inicialmente con contexto inmediato, parece ser que los relatos sobre hechos locales para los estudiantes no tienen

relevancia o no son muy significativos en su vida como historia familiar. Sin embargo, cuando al niño se le pregunta por hechos ocurridos en el barrio se logra activar recuerdos que él mismo ha vivenciado o que al interior de la familia se han expresado. En el cuestionario final se evidenció una mayor referencia a varios hechos, que en el primer cuestionario no obtuvieron respuesta. Como señala Halbwachs (2004a):

> Bien es cierto que sólo nos acordamos de lo que hemos visto, hecho, sentido o pensado en un momento dado, es decir, que nuestra memoria no se confunde con la de los demás. Está limitada de forma bastante rigurosa en el espacio y en el tiempo. La memoria colectiva también lo está: pero sus límites no son los mismos. Pueden estar más afianzados y también más alejados (p. 54).

Durante la implementación de la UD hubo un acercamiento a recuerdos donde el estudiante no sólo se ubicó desde lo personal o familiar, sino que expresa situaciones ocurridas a n ivel local e incluso nacional. Estos recuerdos generalmente se refieren a situaciones negativas como la violencia en el barrio como asesinatos, violaciones, robos, agresiones físicas por parte de las personas de la comunidad a un candidato político, accidentes, etc. En cuanto a l o local. «En este barrio hay mucha violencia el año pasado violaron a una niña de 5 años» (S4-F5-N25). Con respecto al nivel nacional expresan desapariciones, secuestro, desplazamiento, muertes violentas, violaciones, conflicto armado y eventos naturales como temblores o derrumbes. Esto se refleja en: «en 2007: Nos tocó salir desplazados de San Antonio» (S5-F7-N4).

> A estas heridas principalmente simbólicas se suma una tercera[2] fuente de vulnerabilidad, a s aber, el lugar de la violencia en la fundación de las identidades, principalmente colectivas...Nos encontramos siempre con la relación fundamental de la memoria y de la historia con la violencia (Ricoeur, 1999, pp. 31-32).

En cuanto a los aspectos positivos dan cuenta de un sentido patrio «país lindo, mejor país». «Tu viniste del campo y yo vine del pueblo y yo vivo cantando a través de los himnos como el himno colombiano, yo me vine del pueblo porque Colombia está viviendo y sufriendo guerras y hay bonitos animales y bonita naturaleza y Colombia es el mejor país donde hemos

[2] Ricoeur habla de tres características de la "crisis de identidad": la primera hace referencia a la relación del tiempo o. la permanencia de sí mismo en él. La segunda sobre la competición con el otro y la tercera es la "violencia como fundación de identidades".

vivido…» (S4-F5-N14) un estudiante expresa que los diálogos de paz permitirán parar la violencia. Un recuerdo positivo a nivel nacional es la participación de la selección de fútbol en el mundial de Brasil 2014.

Los aprendizajes: Durante la implementación de la UD se evidenció en los estudiantes la apropiación de conceptos concernientes a la historia y a la MH, como por ejemplo lograron ubicarse a nivel temporal (pasado-presente-futuro), hicieron comparaciones con respecto a los cambios, continuidades y similitudes de los sucesos, comprendiendo que estos influyen en los acontecimientos actuales.

Al hacer uso de las narraciones como los himnos, los poemas, las biografías, las películas, las novelas, los cortometrajes, los documentales, etc., les permitió a los estudiantes conocer diversas maneras de contar los hechos, los cuales están cargados de intencionalidades según sus autores. También pudieron identificar un mismo hecho o p ersonaje desde las diversas historias, lo que llevó al reconocimiento de diversas perspectivas, donde lo real puede llevar elementos ficticios, y lo ficticio puede surgir de elementos de la realidad. Por lo tanto, la MH se construye y se reconstruye, se escribe y se reescribe según la época y las necesidades de los contextos.

5. Conclusiones

Los estudiantes cualificaron su visión de la MH, evidenciando avances en el manejo de los conceptos, una mayor capacidad para narrar sus vivencias y un despliegue de su capacidad de reflexión sobre los hechos que configuran su MH personal, familiar, colectiva y social. Después de implementar la UD se evidencia la apropiación de nuevos referentes que les permitió ampliar sus representaciones y conectarlas con otros contextos y escalas. Un ejemplo de lo anterior es que los estudiantes despertaron el interés por saber un poco más de lo que aconteció en el mundo en las fechas de sus cumpleaños y en indagar sobre los conflictos sociales.

La UD mostró que la historia oral es un medio pertinente para transmitir las memorias a las nuevas generaciones y puede ser empleado con facilidad en el aula de clase. De manera paralela, los estudiantes pudieron comprender que hay otros modos de preservar las memorias, como son las canciones, los poemas, los himnos, los cortometrajes, los documentos oficiales y no oficiales.

A través de la implementación de la UD los estudiantes logran expresar más sentimientos/emociones por medio de la reconstrucción de sus recuerdos. Los sentimientos positivos fueron los asociados al bienestar

familiar, paseos, celebraciones, los cuales generaban alegría, felicidad, amor, esperanza. Los sentimientos negativos fueron asociados a conflictos familiares, accidentes, discusiones familiares. Los sentimientos ambivalentes surgieron en aspectos como la muerte, que fue relacionada desde la pérdida como dolor y como alegría con la creencia de ésta como algo mejor.

Los estudiantes a través de las diversas actividades fueron apropiándose de distintos elementos para elaborar un concepto de MH a la cual caracterizaron desde conceptos de justica, reconstrucción social, olvido y perdón, y la no repetición de hechos.

Referencias bibliográficas

Candau, J. (2006). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva visión.

Egan, K. (2000). *Mentes educadas*. Barcelona: Paidós.

González, G., y Santisteban, A. (2015). El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales, *Educaçãoem Foco, 1*(3), 35-58. Disponible en: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2015/07/Ed-Foco-v-19-n-3-nov14-fev15.pdf (fecha de consulta: 12/11/2017).

Halbwachs, M. (2004a). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Halbwachs, M. (2004b). *Los marcos sociales de la memoria*. Caracas: Anthropos Editorial.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Editores.

Prats, J., y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar historia, En R. Prieto-Puga, J. Santacana, X. Souto, C. Trepat, y J. Prats, *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: Grao.

Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, 14.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Torres, C. A. (1997). *Aprender a investigar en comunidad II*. Bogotá: UNISUR.

LA CONSTRUCCIÓN DE RELATOS SOBRE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES LOCALES DE ALUMNOS DE CICLO SUPERIOR DE PRIMARIA EN LA ERA DIGITAL

Jordi Castellví Mata
jordicastelvi@outlook.com
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

Desde hace tres años estamos realizando una investigación en el marco de la tesis doctoral, que pretende indagar en la manera como los alumnos de ciclo superior de primaria construyen relatos sobre problemas sociales relevantes de su localidad, utilizando las fuentes de información digitales.

Esta investigación entronca con la línea de investigación de literacidad crítica empezada hace unos años en el grupo de investigación GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona ya pone el foco en los procesos y criterios de búsqueda de fuentes, análisis crítico de la información y construcción crítica de un relato para la transformación social.

Vivimos en la era digital. Un espacio nuevo de intercambios y vivencias que parece no tener límites espaciales ni temporales, al menos para una parte del primer mundo. Parece obvio y así lo ponen de manifiesto la mayoría de intelectuales e investigadores contemporáneos, que analizan la globalización de los intercambios económicos, la fluidez y la flexibilidad en los procesos de producción, distribución y consumo, que plantean a la ciudadanía nuevos estímulos y posibilidades, al tiempo que nuevos desafíos y nuevas incertidumbres por la rapidez, profundidad y extensión de los cambios en todos los ámbitos de la vida y las costumbres (Pérez Gómez, 2012).

Desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB creemos que ante la era digital es más importante que nunca que en la clase de ciencias sociales se trabaje la literacidad crítica y se trabaje a partir de problemas sociales relevantes para formar el pensamiento crítico y adoptar una actitud crítica, comprometida y activa, para hacerles frente.

La investigación y los resultados que presentamos a continuación indagan en el proceso de construcción de relatos sobre problemas sociales relevantes locales de alumnos de ciclo superior de primaria poniendo el foco

en las fuentes de información de las que disponen los alumnos en la era digital: la televisión, los padres y las madres, los maestros y las maestras, los libros y sobre todo Internet.

2. Base teórica

La era digital ha venido acompañada de la explosión de los medios de masas y de las nuevas tecnologías dando lugar a lo que conocemos como la *sociedad de la información*. Sin embargo, Debord (1967) preveía que en lo que en realidad nos encontraríamos sería en una sociedad del espectáculo.

Según Debord la información no necesariamente debe suponer conocimiento. La información conducida, propagandística y banal conforma el espectáculo que condiciona a las sociedades fomentando creencias políticas, religiosas, sociales y económicas. Lo deseable sería hablar de la *sociedad del conocimiento*, y para llegar a este punto es indispensable el pensamiento crítico (Ross, 2013; Santisteban y González Valencia 2013).

En 1993 Lankshear y McLaren propusieron un concepto más completo y holístico que fuera más allá de la idea cognitivista de "pensamiento crítico" y acuñaron el concepto de "literacidad crítica". La literacidad crítica pues, no sería ni un método ni un conjunto de habilidades que deberían aprenderse, sino la voluntad de adoptar un punto de vista crítico en el análisis de la información (Cassany, 2006), como base para adoptar una actitud crítica y de transformación de la sociedad (Tosar y Santisteban, 2016).

La literacidad crítica es un concepto que pone el énfasis en el posicionamiento crítico ante la información, para la actuación ante los problemas sociales de nuestro mundo (Llusà y Santisteban, 2017) y es especialmente relevante en un mundo digital como el nuestro, ya que la literacidad tradicional no es suficiente en la era digital y global (Crockett, Jukes, y Churches, 2011).

El uso crítico, o no, de las fuentes de información propias de la era digital por parte de los alumnos de ciclo superior de primaria, para la construcción de relatos sobre problemas sociales relevantes locales, será el objeto principal de nuestra investigación.

3. Metodología y procesos de investigación

Esta investigación se realizó en forma de estudio del caso de dos escuelas de primaria, una pública y otra concertada, situadas en la

Comunidad Autónoma de Cataluña. La muestra tomada fue de 60 alumnos entre quinto y sexto, en el caso de la primera escuela, y de 55 alumnos entre quinto y sexto, en el caso de la segunda escuela, en ambos casos trabajaron por parejas o por grupos de tres.

Si bien la investigación es cualitativa, utiliza herramientas tanto cuantitativas como cualitativas. Las primeras para obtener una imagen general, y las segundas para profundizar en los datos obtenidos por las primeras. De esta forma, realizamos inicialmente un cuestionario que indagaba por un lado en las fuentes de información más utilizadas por los alumnos. Aquellas fuentes que utilizaban en primera instancia. Les propusimos las siguientes opciones: *Internet, los padres las madres (u otros familiares), los maestros las maestras, los compañeros las compañeras, la enciclopedia, la televisión, los periódicos en formato papel* y *el libro de texto*.

Les dimos la oportunidad de marcar con una cruz más de una opción. También de añadir opciones propias si lo veían conveniente.

Por otro lado, el cuestionario indagaba en la preferencia de distintos sitios de Internet como fuentes de información teniendo en cuenta dos supuestos hipotéticos previos. Los alumnos debían ordenar, de la fuente a la que recurrir en primer lugar, hasta la fuente a la que recurrir en último lugar. Los supuestos planteados eran, la búsqueda de información sobre una manifestación local, en contra de los recortes en educación; y la búsqueda de información sobre las elecciones municipales en su ciudad o pueblo.

Se les propuso una lista de sitios de Internet que ordenar, y se les dio la oportunidad de añadir las opciones que considerasen oportunas. La lista fue la siguiente: *Facebook, Twitter, Instagram, Wikipedia, Blogs de opinión, Periódico digital, Youtube, Menéame* y *TV online*. Para terminar, les pedimos que nos especificaran el motivo por el cual habían elegido la primera opción.

Seguidamente, y partiendo de la información obtenida en el cuestionario, emparejamos a los alumnos y cada pareja la emparejamos con otra pareja de forma que obtuvimos grupos de cuatro alumnos. Los criterios de emparejamiento y de formación de grupos se basaron en la creación de tipologías de alumnos basadas en la similitud de las respuestas.

Una vez por parejas, se les propuso trabajar con un problema social relevante de su localidad. Cada pareja recibió una hoja con el título del problema, una imagen relacionada y una serie de palabras clave. Tenían una hora para realizar una búsqueda en Internet, sin apoyo docente, de toda la información que pudieran obtener sobre el problema propuesto. Con esta

información debían construir un relato sobre el problema en cuestión. Cabe destacar que esta era una tarea difícil, y no se esperaba que resolvieran el ejercicio de forma brillante, sino ver hasta dónde podían llegar.

En cada escuela se eligió el caso de un problema social relevante local distinto, ya que las escuelas se encontraban en localidades distintas. Sin embargo, se mantuvo una coherencia temática, ya que se plantearon dos casos relacionados con las reivindicaciones sociales colectivas.

Finalmente, por grupos, se realizaron breves entrevistas semiestructuradas con los alumnos, indagando en las respuestas, tanto del cuestionario como del trabajo posterior.

4. Análisis de resultados

Los resultados son bastante clarificadores. En la escuela 1 (escuela pública), la mayoría de los alumnos de ciclo superior, el 86,66%, afirman que utilizan Internet como una de las principales fuentes de donde obtener información. Además, el 45% considera Internet como la única fuente de información que utiliza con frecuencia. Por otra parte, consultar a los padres o a otros familiares como fuente de información principal, es la segunda opción, aunque no es utilizada ni siquiera por el 50% de los alumnos. Finalmente, las fuentes de información como los periódicos de papel, los maestros o las maestras, la televisión, los compañeros y las compañeras, y el libro de texto, son en muy pocos casos utilizadas como fuente de información principal.

En lo que se refiere a la escuela 2 (concertada), la mayoría de los alumnos de ciclo superior, el 94,54%, afirman que utilizan Internet como una de las principales fuentes de donde obtener información, aunque solo el 16,35% considera Internet como la única fuente de información que utiliza con frecuencia. Por otra parte, consultar a los padres o a otros familiares como fuente de información principal, es la segunda opción, utilizada por el 69,09% de los alumnos. Finalmente, las fuentes de información como los periódicos de papel, los maestros o las maestras, la televisión, los compañeros y las compañeras, y el libro de texto, son en muy pocos casos utilizadas como fuente de información principal y solo son una opción para el 20% de los alumnos, en el mejor de los casos.

Profundizando en las entrevistas sobre estos resultados, los alumnos nos dieron explicaciones parecidas en lo que se refiere al uso mayoritario de Internet como fuente de información. Una alumna nos dice: "Yo a veces les pregunto [a los padres] pero habitualmente primero uso Internet porque a

veces los padres se equivocan e Internet es... no se equivoca tanto". Otra alumna nos afirmaba lo siguiente: "Porque como estoy acostumbrada a ir allí [Internet] y la mayoría de veces me sale que está bien pues...". Finalmente, otro alumno nos decía que, para obtener información, en primera instancia consultaba a sus padres: "En Internet no está todo. Internet te puede decir un montón de cosas. Hay algunas partes que son ciertas o... falsas, pero los padres te dicen lo que ellos saben, lo que ellos han escuchado".

Por otra parte, si se les especificaba el motivo de su búsqueda de información y se les proponía dos casos hipotéticos de temática social y local como la búsqueda de información sobre una manifestación local, en contra de los recortes en educación y la búsqueda de información sobre las elecciones municipales en su ciudad o pueblo, y se les ofrecía como fuentes de información, varios sitios populares de internet, pudiendo añadir ellos mismos otras opciones, la opción elegida de forma principal puede verse en el Gráfico 1.

En la escuela 1, los alumnos consideraban que al primer sitio web al que irían en el caso de querer informarse sobre los casos hipotéticos ya mencionados era la Wikipedia (72,5%). Por otro lado, en la escuela 2, los resultados son más variados. Mientras que la Wikipedia sigue siendo la primera opción (25,5%), Facebook o Youtube se le acercan con el 14,5% y el 12,7% respectivamente.

Son especialmente reveladores estos datos, ya que la información que deberían hipotéticamente buscar no es el tipo de información que aparezca en la Wikipedia. Si el caso fuera real, y no una mera hipótesis, la mayoría de los alumnos no hubiesen encontrado nada de nada.

Profundizando sobre estos resultados, los alumnos que eligieron la Wikipedia como primera opción, lo hicieron, en su mayoría, porque era el lugar de Internet que están más acostumbrados a utilizar, porque es donde encuentran más información, y porque es donde consideran que la información es más confiable. En referencia a e ste último punto, se les preguntó si sabían quién elaboraba los artículos en la Wikipedia. La mayoría nos respondió en la tónica siguiente: "la escribe la gente", "la escriben las personas", "la escribe todo el mundo". A pesar de esto, seguían considerando este sitio de internet como el preferido para buscar información sobre los supuestos mentados. Finalmente, se les preguntó si habían tenido que buscar alguna vez información de esta índole, ya fuera en el colegio o de forma autónoma, en casa. La respuesta fue, en la gran mayoría de los casos, "no".

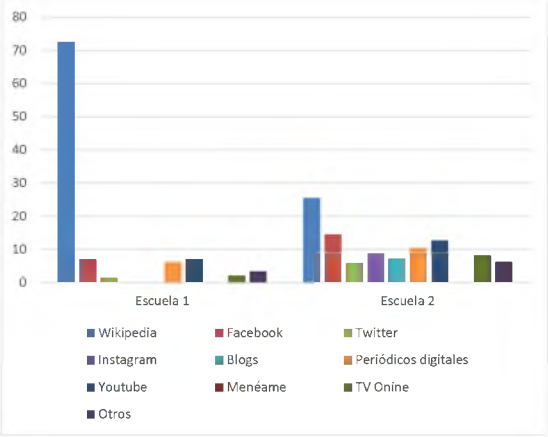


Gráfico 1. Uso de fuentes de información de Internet

En último lugar, y por parejas, se les propuso trabajar con un problema social relevante de su localidad, como ya hemos explicado. Analizamos el relato construido elaborando tipologías de discurso. Nos fijamos qué fragmentos eran un mero copia-pega y que fragmentos eran de elaboración propia. En el segundo caso, analizamos si se cuestionaba de forma crítica la información encontrada (fuente, versión, autoría, enfoque), si se reflexionaba sobre la misma, aportando opiniones personales o apreciaciones, o si el relato era simplemente un resumen o una simplificación de la información encontrada.

Los relatos analizados de la escuela 1 nos mostraron que el 55% copió total o parcialmente la información que encontró en la web. Ya fuera copiando una noticia de forma íntegra o elaborando un collage con varios fragmentos de noticias distintas. En segundo lugar, el 45% optó por resumir o simplificar la información encontrada. En ningún caso los alumnos optaron por introducir opiniones personales en los relatos, o en analizar de

forma crítica las informaciones que habían encontrado, las fuentes, el punto de vista de los autores, etc.

Por otro lado, en la escuela 2, la mayoría de relatos contenían fragmentos copiados de forma literal de entre las fuentes consultadas. El 48,15% de los alumnos copió total o parcialmente la información que encontró en la web. En segundo lugar, el 37,03% optó por resumir o simplificar la información encontrada. Finalmente, el 14,81% reflexionó sobre la información encontrada aportando opiniones personales o apreciaciones. En ningún caso los alumnos cuestionaron de forma crítica la información o las fuentes de información.

Profundizando en las entrevistas sobre los relatos, la mayoría reconocieron que los mismos eran recortes literales de las noticias que habían encontrado, mezclados con párrafos de elaboración propia que resumían o simplificaban dicha información. Sostuvieron, en muchos casos, que no lo sabían hacer mejor.

5. Conclusiones

Los resultados de esta investigación, aunque no nos permiten hacer generalizaciones, nos permiten trazar tendencias y hacernos una primera idea de la forma en que los alumnos de ciclo superior de primaria construyen relatos sobre problemas sociales relevantes locales.

En primer lugar, confirmamos que los alumnos se encuentran de lleno en la era digital. De hecho, la gran mayoría utiliza Internet como fuente de información principal para buscar información en general, y para construir relatos sociales en particular, ya sea de forma activa, o de forma pasiva. Utilizar los padres como fuente de información es, en general, su segunda opción, aunque consideran que pueden ofrecerles menos información e información de menor calidad.

En segundo lugar, utilizan sitios de Internet como la Wikipedia, las redes sociales o Youtube de forma habitual para informarse, sin importar el tipo de información que puedan requerir y sin valorar si la información obtenida es adecuada y pertinente.

Finalmente, tienen serias dificultades para construir un relato sobre un tema social relevante local de forma coherente, argumentada, reflexiva y crítica.

Estos resultados, aunque esperados, son preocupantes. La nula actitud crítica delante de la información con la que son bombardeados constante-

mente les impide construir un relato social crítico, que debería ser una de las principales herramientas de la ciudadanía en una sociedad democrática.

Desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB consideramos que el primer paso para adoptar una actitud crítica en la vida, y delante de la información, en la era digital, es educar la literacidad crítica, de forma transversal, empezando por el ciclo superior en la escuela primaria, como mínimo.

Para ello, hay que formar a maestros y convencer a padres y alumnos de la importancia de la educación en literacidad crítica para formar a ciudadanos críticos, que participen en una sociedad democrática y cada vez más digital, compleja, global y multicultural como es la nuestra (Baildon y Damico 2010), y que actúen de forma crítica delante de los problemas sociales y les hagan frente.

Si bien es difícil trabajar la literacidad crítica en las aulas, a menudo por falta de formación del profesorado, es ya nuestro objeto de investigación e innovación la creación de materiales para trabajarla en el ciclo superior de primaria, esperamos nuevos resultados, y seguimos avanzando.

Referencias bibliográficas

Baildon, M., y Damico J. S. (eds.) (2010). Social Studies as New Literacies in a Global Society. Relational Cosmopolitanism in the Classroom. London: Routdlege.

Crocco, M.S. (ed.). (2005). *Social Studies and the Press: Keeping the Beast at Bay?*

Cassany, D. (2006). Investigación y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad, internet y criticidad. En *Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*, Vol. 24 (p. 25), Universidad de Concepción (Chile).

Crockett, L., Jukes, I., y Churches, A. (2011). *Literacy is not enough: 21-st century fluencies for the digital age.* Corwin.

Debord, G. (1967). *La Société du spectacle*. Buchet-Chastel.

Lankshear, C., y McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.

Llusá, J. y Santisteban, A. (2017). Una investigación sobre literacidad crítica en estudiantes de grado en educación primaria. En R. Martínez, R. García-Morís, y C. R. García (eds.), *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 196-203). Córdoba: AUPDCS.

Pérez Gómez, A. L. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Ross, E. W. (2013). Spectacle, critical pedagogy and critical social studes education. En J. J. Díaz, A. Santisteban y A. Cascajero (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 19-43). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Santisteban, A., y González, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En J. J. Díaz, A. Santisteban, y Á. Cascajero (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Tosar, B., y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global: Una investigación en Educación Primaria. En C. R. García, A. Arroyo, y B. Andreu. (eds.) *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.

DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS. UN ESTUDIO DE CASO

Carlos Muñoz Labraña
carlosem@udec.cl
Universidad de Concepción

Bastián Torres Durán
bastiantorres@udec.cl
Universidad de Concepción

Gabriela Vásquez Leyton
gabriela.vasquez@pucv.cl
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Nelson Vásquez Lara
nelson.vasquez@pucv.cl
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

1. Introducción

La enseñanza de la historia tiene por finalidad primordial el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes y, a propósito de esto, la formación democrática de la ciudadanía. Dicho de otro modo, la presencia de la historia en el currículum escolar se justifica cuando los ciudadanos aprenden a pensar históricamente. Por el contrario, cuando en la enseñanza de la historia, o en específico quienes se dedican a ella, no se busca el modo de alcanzar estos objetivos y se insiste en una enseñanza consistente en la acumulación de nombres, fechas y datos del pasado, solo se consigue que los estudiantes, y la ciudadanía en su conjunto, comprendan a la historia como un simple anticuario. O lo que es peor, como una materia escolar que solo exige memoria, en su acepción más reducida e inútil, y para cuyo aprendizaje no se requiere actividad alguna de razonamiento (Muñoz, 2005).

En palabras de la historiadora británica Mary Beard (2016), «no ser capaz de pensar de forma histórica [el llamado pensar históricamente de Pierre Vilar] hace que seamos todos ciudadanos empobrecidos». Este podría considerarse como el gran desafío que enfrentan quienes se dedican a la enseñanza de la historia: formar ciudadanos que piensen históricamente.

Este desafío se torna aún más interesante si se considera, por ejemplo, lo controversial que resultan ciertos temas que componen la historia escolar, como los relacionados con la historia reciente o del tiempo presente, y que involucran aspectos de la historia y memoria personal y colectiva de los ciudadanos actuales.

A esta situación se suma el hecho que por primera vez en la historia el estudiantado está compuesto íntegramente por niños y adolescentes nacidos en la era digital, a los que suele denominarse como nativos digitales, generación Z, o más recientemente, generación 4G. En esta nueva era los ciudadanos, y especialmente los niños adolescentes, desarrollan gran parte de sus actividades diarias recurriendo a recursos y plataformas digitales, ya sea con fines laborales, académicos o, mayoritariamente, recreativos. Para el caso de Chile, el informe PISA 2015 sobre bienestar subjetivo (2017) muestra que un 32% de los estudiantes chilenos utiliza Internet por más de seis horas al día (muy por encima del 24% de América Latina y del 16% de la OCDE. En el caso de los videojuegos, un 48% de los estudiantes declara jugarlos después del colegio (45% América Latina y OCDE); y si esta cifra se separa por género, se observa que ese 48% se compone de un 70% de hombres.

Por lo anterior, resulta fundamental que el profesorado de historia tenga la oportunidad de experimentar en el diseño y evaluación de entornos digitales de aprendizaje. Los recursos y plataformas digitales pueden servir, siempre que estén debidamente intencionados y articulados en propuestas didácticas, para la promoción y fortalecimiento del pensamiento histórico de los estudiantes. En este sentido, por ejemplo, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) han permitido que los estudiantes incorporen en sus procesos de aprendizaje las fuentes históricas que habitualmente no están a su alcance físico (Muñoz, 2013).

Este es el supuesto que sirve de partida para la investigación que se presenta. Como una primera aproximación, y a modo de diagnóstico, en esta comunicación se informan los resultados de la aplicación cuestionario que pretendió medir las habilidades de pensamiento histórico de estudiantes secundarios previos a la aplicación de una unidad didáctica en un entorno digital sobre el proceso de transición a la democracia en Chile.

2. Pensamiento histórico

El pensamiento histórico es un término relativamente reciente, difundido mayoritariamente desde el contexto anglosajón al ámbito iberoamericano, a

partir de las aportaciones de Wineburg (2001), Chapman (2009), Lee (2011), VanSledright (2014) o Seixas y Morton (2013). Se trata de una tendencia ligada directamente al campo de la enseñanza de la historia, una nueva forma de enseñar historia para la formación de un a lumnado crítico capaz, por ejemplo, de contrastar información y establecer sus propias conclusiones.

Para Seixas y Morton (2013) el pensamiento histórico es, ante todo, un proceso creativo. A través de este proceso los historiadores interpretan la evidencia histórica y construyen los relatos de la historia. Aplicado al marco teórico de la didáctica de la historia, el desarrollo del pensamiento histórico supone, al mismo tiempo, el desarrollo de la conciencia histórica. Dicho de otro modo, cuando el alumnado aprende a pensar históricamente, lo que hace es tomar conciencia de que la historia que se aprende y enseña no es el pasado sino una construcción, una interpretación de lo que sucedió (González, Pagés y Santisteban, 2011).

A la hora de promover el pensamiento histórico en el aula es fundamental disponer de los indicadores y procedimientos que permitan su correcta evaluación. En este sentido, los aportes de Seixas y Morton (2013) resultan útiles al profesorado de historia, puesto que construyen este concepto, identificando y describiendo las seis dimensiones que lo componen: valoración de la significancia histórica, uso de la evidencia, percepción de la continuidad y el cambio, causa y consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética. Cada una de estas dimensiones representan los problemas a l os que se enfrenta un historiador a la hora de estudiar el pasado: cómo decidimos lo que es importante (significancia histórica); como sabemos sobre el pasado (evidencia); cómo podemos dar sentido al complejo fluir de la historia (continuidad y cambio); por qué tienen lugar los acontecimientos y cuáles son sus consecuencias (causa y consecuencia); cómo podemos entender mejor a las personas del pasado (perspectiva histórica) y cómo puede ayudarnos la historia a vivir en el presente (dimensión ética).

Para su aplicación en el aula los autores proponen una serie de indicadores que permiten al profesorado evidenciar si el estudiantado ha comprendido de forma limitada o, por contrario, en profundidad el proceso histórico abordado. Así por ejemplo, para lo concerniente a la significancia histórica se establece como primer indicador el que los eventos, personas o desarrollos tienen tal significancia si generan cambio. Un estudiante comprende en profundidad este aspecto cuando es capaz de demostrar cómo estos eventos, personas o desarrollos resultaron en cambios. Por el contrario,

en la comprensión limitada el estudiante confía ciegamente establecido en el texto escolar u otra autoridad.

Contrario a lo que podría pensarse, el desarrollo del pensamiento histórico no implica una disminución de los contenidos o conocimientos declarativos –sean factuales o conceptuales- de la historia. Se trata más bien de una formación competencial del estudiantado que exige ineludiblemente una reformulación de las estrategias didácticas que privilegien, a lo menos, ejercicios de trabajo con fuentes y de reflexión.

3. Muestra, materiales e instrumento

En el estudio han participado 46 estudiantes de Tercer año medio de un establecimiento educacional particular subvencionado de la ciudad de Concepción. Con una distribución por sexo más o menos equitativa, los participantes pertenecen a dos cursos de la modalidad o especialidad científico-matemática (el establecimiento cuenta además con la modalidad científico-biológica y humanista).

Para diagnosticar las habilidades de pensamiento histórico del estudiantado respecto al proceso de transición a la democracia en Chile, se diseñó e implementó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas (Ruiz, 2009). Cabe señalar que, de acuerdo a las sugerencias ministeriales para la cobertura curricular, los contenidos asociados al proceso en cuestión se abordan, en principio, en el segundo semestre de tercer año medio, con independencia de la especialidad o modalidad a la que se pertenezca.

Como se indicó anteriormente, el cuestionario elaborado recoge los lineamientos de Seixas y Morton (2013) sobre las dimensiones del pensamiento histórico: valoración de la significancia histórica, uso de la evidencia, percepción de la continuidad y el cambio, causa y consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética. Para cada una de estas dimensiones se seleccionaron diferentes indicadores de evaluación propuestos por los mismos autores y, a partir de ello, se elaboraron un total de 11 ítems con una o más preguntas cada uno, validados estos a través del juicio de expertos.

De acuerdo con el propósito de la investigación, el cuestionario de diagnóstico se elaboró con la opción formularios de *Google* para que los estudiantes lo resolvieran en línea. En cada uno de los ítems del instrumento se utilizaron fuentes de diversa categoría, naturaleza o soporte disponible en internet. Una de las ventajas de realizar este tipo de ejercicios en entornos digitales es la posibilidad de híper vincular páginas y acceder a todo tipo de archivos multimedia que, por el contrario, no se aprovecharían plenamente

si se tratara de un cuestionario impreso. Por ejemplo, para el caso de preguntas relacionadas con el uso de fuentes históricas, los estudiantes han tenido la oportunidad de ver discursos pronunciados por personalidades políticas; escuchar las canciones utilizadas en la campaña plebiscitaria u observar los afiches desplegados por cada uno de los bandos. Todo con la velocidad y multidireccionalidad que caracteriza los entornos digitales.

4. Resultados

Al examinar el material empírico disponible respecto a la significancia histórica que asigna el estudiantado en estudio a uno de los hitos más importantes de la transición chilena como lo fue el plebiscito del 5 de octubre de 1988, especialmente las consecuencias que tuvo en el futuro social, político y cultural en la sociedad, los resultados obtenidos indican que el estudiantado identifica este importante hito efectivamente dentro de la transición chilena, sin embargo, lo hace bajo una mirada estrictamente política, no siendo capaces de advertir como es que este hecho tiene múltiples consecuencias en otros ámbitos del quehacer nacional, como efectivamente ocurrió. Siendo especialmente relevante la falta de conexión con los procesos iniciados para lograr la inserción plena de Chile en el concierto mundial, especialmente en los foros internacionales y en la economía mundial, la inclusión de nuevos actores sociales y la emergencia de medios de comunicación más pluralistas, la revaloración de derechos tan importantes como la libertad de expresión y el derecho de acceder a la información y la posibilidad de acceder a artistas vetados por la dictadura, entre otros.

Dentro de la mirada estrictamente política que emerge del relato de los estudiantes respecto al plebiscito, destacan al menos dos cuestiones fundamentales.

Primero, que en torno a este importante hecho histórico emerge la imagen de Augusto Pinochet, para algunos como presidente de Chile y para otros, como el dictador causante de la ruptura democrática y de la conciliación nacional, así como de las graves violaciones y atropellos a los Derechos Humanos durante la dictadura. No siendo capaces de advertir que Pinochet llegó y se instaló en el poder en el país avalado por un golpe cívico-militar y que tuvo a estos últimos como guardianes de su gestión, hasta aún pasados varios años del plebiscito de 1988. Pero más aún, el estudiantado no recuerda que luego del plebiscito y de reinstalada la democracia en el país, Pinochet se mantuvo como comandante en jefe del

Ejército hasta diez años de ocurrido el plebiscito (10 de marzo de 1998), y que al día siguiente (11 de marzo de 1998), asumió como senador vitalicio, cargo que ejerció efectivamente por un par de meses. Lo que hace que la figura del dictador aparezca vinculada sólo al plebiscito, como si después se hubiera retirado a descansar, sin figurar en la escena política con posterioridad. Situación que como hemos señalado estuvo lejos de la realidad.

Lo señalado constituye un hallazgo muy importante para esta investigación, que es coherente con las visiones más o menos simplistas que posee el estudiantado y los jóvenes en general, del proceso de transición desde la dictadura llevado a cabo por el país, en el que critican los consensos y una supuesta mano blanda de las autoridades políticas de la época, a quienes acusan -hasta nuestros días- de no haber realizado los cambios políticos con celeridad.

Segundo, coherente con el hallazgo anterior, llama la atención como es que el estudiantado interpreta lo ocurrido ese 5 de octubre como el hito que explica el paso casi automático de una dictadura a una democracia. No siendo capaces de advertir que este paso no fue automático sino que fue más bien largo y laborioso, que requirió de renuncias y consensos de los principales actores sociales y políticos del país. Además, y tal como ha sido la tónica en otras investigaciones que han abordado la temática (TRADDEC - EDU2009-09775), el estudiantado ve este hito como un hecho más bien aislado y no como parte de un proceso que tiene antecedentes remotos y otros más próximos, que está dentro de un contexto nacional y mundial, que tuvo implicancias sociales, económicas y culturales para el país de hondas repercusiones, cuyas consecuencias se proyectan hasta nuestros días.

Lo anterior hace que se ponga en tela de juicio, que el estudiantado en estudio advierta la existencia de las continuidades y los cambios asociados al plebiscito, así como las causas y consecuencias implicadas en el mismo.

Las respuestas dadas por el estudiantado al rol que cumplió la Vicaría de la Solidaridad en el proceso de transición dictadura-democracia chilena, dan cuenta también de esta incapacidad del estudiantado para unir hechos históricos dentro de un continuo, pues si bien saben qué fue y cuál fue algunos de los roles que cumplió la Vicaría en la defensa de personas que habían sufrido violaciones a los Derechos Humanos durante la dictadura, ésta relación es más bien limitada, unicausal y carece de contextualización y complejidad al momento de emitir sus respuestas. Siendo especialmente relevante la inexistencia de alusiones sobre la trascendencia del rol cumplido por la Vicaría a nivel social, jurídico, político e incluso espiritual. Lo que

resulta aún más grave si se tiene presente que el estudiantado encuestado se declara abiertamente católico y ha realizado su enseñanza básica y media en un colegio confesional.

El estudiantado tampoco hace alusión explícita a la ligazón de la Vicaría con la Iglesia Católica, ni del rol que tuvo esa institución en la defensa de los derechos humanos violados no solo durante la dictadura, sino que también, durante todo el proceso de transición hacia la democracia vivido por el país. Al parecer, para el estudiantado, la violación de los Derechos Humanos es una cuestión vinculada a la dictadura y no a la transición. Es más, cuando hablan de violación a los Derechos Humanos recurren a los lamentables episodios de desaparecimiento, tortura y vejámenes físicos sufridos por personas de parte de agentes del Estado durante la dictadura y no a la falta de libertad de expresión, desplazamiento y acceso a la información, durante y aún con posterioridad a la dictadura. Como efectivamente lo fue, si se piensa en la gran concentración de los medios de comunicación de masas existente en el país por aquellos años, a excepción hecha de aquellos medios alternativos de poco alcance que trataban de abrirse paso.

La falta de una comprensión profunda de las causas y consecuencias del proceso de transición vivido por el país, se trasluce con notoria claridad en el momento de solicitar al estudiantado que agrupe algunos de los hechos más importantes vinculados al proceso, sea como causa o consecuencia. Los resultados en este caso indican que el estudiantado no solo tiene serias dificultades para identificar a unas y otras, sino que también las complejas relaciones existentes entre ellas. De hecho existen algunos estudiantes que ni siquiera conocen la existencia de algunos de los hechos presentados, ni de la trascendencia que tuvieron en el camino a la democracia experimentado por nuestro país. Esto a pesar de que en los textos escolares de su nivel existe información, documentos, iconografía y esquemas que incorporan la mayoría de los hechos presentados. Al parecer el carácter terminal de la Unidad de Aprendizaje correspondiente en su nivel de enseñanza, cuyos contenidos están al final del año lectivo, han impedido una adecuada cobertura curricular, perdiéndose un valioso material formativo, que en otras circunstancias podría contribuir a desvelarles de mejor manera, aspectos fundamentales de la historia reciente de nuestro país.

Un resultado similar se tiene al momento de solicitar al estudiantado que asocie algunos avances o hitos vinculados al proceso de transición, con algunos actores claves del proceso, entre los cuales está un nombre de gran notoriedad política como fue el de Jaime Guzmán Errázuriz, senador de

derecha fallecido víctima de la violencia política durante los inicios de la transición. En este caso, el estudiantado si bien reconoce que el senador fue asesinado, desconoce su filiación política y el rol que jugó durante el proceso, así como las eventuales motivaciones que tuvieron quienes atentaron contra su vida, cuestión fundamental para entender el nivel de polarización que poseía la sociedad chilena por aquellos años, con el agravante que la causa judicial correspondiente, sigue abierta hasta nuestros días, siendo común, que de tarde en tarde, emerjan informaciones periodísticas sobre el particular.

La falta de profundidad de las reflexiones de los estudiantes, es puesta una vez más a prueba al momento de consultarles sobre la trascendencia del informe Rettig, a cargo de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, creada el 25 de abril de 1990 por el Presidente Patricio Aylwin, con la misión de contribuir por primera vez al esclarecimiento global de la verdad sobre las graves violaciones a los Derechos Humanos cometidos entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990 bajo la dictadura militar. Al ser interpelados sobre la trascendencia del mencionado Informe, el estudiantado si bien reconoce su existencia, carece de una perspectiva histórica que sitúe los antecedentes entregados por la Comisión en su contexto histórico. Lo que nos hace plantear que más allá del recuerdo de uno u otro hecho vinculado al proceso, el estudiantado se queda en un análisis más bien evenemencial de esta importante parte de la historia de nuestro país. Lo que a todas luces da cuenta también de una forma de entender el aprendizaje y la didáctica asociada al proceso.

La falta de perspectiva histórica se visibiliza por último, al momento de pedirle al estudiantado se pronuncien de manera explícita e implícita sobre algunas de las narrativas históricas más importantes e icónicas del período, como lo fueron las canciones que representaban a las posturas del "Sí" y el "No" durante el plebiscito de octubre de 1988. El "Sí" representaba la continuidad del régimen militar y por tanto la continuidad de Pinochet en el poder hasta el 11 de marzo de 1997; mientras que conforme a las disposiciones transitorias contenidas en la Constitución vigente de 1980, el "No" implicaba la convocatoria para 1989 de elecciones democráticas conjuntas de presidente y parlamentarios. Ante el ejercicio, si bien el estudiantado es capaz de identificar a algunos de los grupos políticos detrás de una y otra postura, su comprensión de las narrativas expuestas es limitada, no logrando ir más allá de los mensajes explícitos contenidos en una y otra visión. La falta de argumentos da cuenta de la falta de perspectiva histórica del estudiantado en torno a las que -a no dudar- constituyen dos de

las piezas musicales propagandísticas más recordadas en contienda política alguna en el país. No existiendo antes ni después del plebiscito registros narrativos, auditivos y visuales que hayan sido objeto de más análisis en la historia política de Chile.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos demuestran, en líneas generales, que los estudiantes de tercer año medio consultados no han desarrollado en profundidad las habilidades involucradas en el pensamiento histórico. Su visión del pasado, y en este caso respecto del proceso de transición a la democracia, está condicionada por un notorio énfasis en los aspectos evenemenciales del proceso histórico en cuestión. No siendo capaces de explicar la significancia histórica de hechos, eventos y/o personas involucradas en el proceso de transición dictadura-democracia en Chile.

Lo señalado es agravado por el hecho de que el estudiante no es capaz de hacer referencias a fuentes primarias ni secundarias, ni tampoco a hacer preguntas significativas a las fuentes presentadas.

Mención aparte merece la incapacidad del estudiantado al momento de clasificar hechos en función de causas y consecuencias, debido a que existen algunos de ellos que no conocen y otros que confunden causa con consecuencias y viceversa. Lo anterior hace que respecto al proceso de transición dictadura-democracia el estudiantado no sea capaz de visibilizar el contexto histórico en el cual se producen los hechos, eventos y desarrollos que logran identificar.

Referencias bibliográficas

Beard, M. (2016). Fundación Princesa de Asturias. Disponible en: http://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2016-mary-beard.html?texto=discurso&especifica=0

Chapman, A. (2009). Introduction: Constructing History 11-19 a *Constructing History, 11-19* de Hilary Cooper, y Arthur Chapman. Londres: Sage.

González, N., Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, 221-232.

Lee, P. J., y Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding. En O.L. Davis, E. A. Yeager, y S. Foster (eds.),

Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies (pp. 21-51). Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.

Muñoz Delaunoy, I., y Millavil, L. O. (2013). La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual. *Santiago*.

Muñoz Labraña, C. (2005). Ideas previas acerca de la historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria. *Geoenseñanza*, 10, 2.

PISA (2015). Agencia de calidad de la educación. Disponible en: http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/leen-los-estudiantes-4g/

Ponce Gea, Ana Isabel. (2015). Peter Seixas, y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 225-228. DOI: https://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.17

Ruiz Olabuénaga, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (Cuarta edición ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.

Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.

Vansledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking & Understanding. Innovative Designs for New Standards*. Nueva York/Londres: Routledge.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DEL ÁFRICA SUBSAHARIANA DESDE UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL Y SU RELACIÓN CON LA EVOLUCIÓN DE LOS PREJUICIOS DEL ALUMNADO

José Manuel Maroto Blanco
marotingo@gmail.com

Rosalía López Fernández
rosalf@ugr.es

Universidad de Granada

1. Introducción, objetivos y metodología

Tradicionalmente el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Historia Contemporánea Universal se ha caracterizado por su marcado carácter etnocéntrico. Tanto los temas a tratar (que nos permitirían cambiar sin problema el nombre de la asignatura por el de Historia Occidental) como los presupuestos teóricos imbuidos en la epistemología eurocéntrica (que concibe la epistemología occidental como única forma lógica de producir conocimiento), han tenido un efecto determinante en el modo en el que el profesorado ha impartido la materia y en la que el alumnado ha aprendido una serie de conocimientos supuestamente «universales».

Además, a través de numerosas investigaciones (Maroto y Bolívar, 2017; Guerra y Nadal, 2016) se ha demostrado que los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como las guías docentes de las asignaturas de los Grados de Historia de la Universidad española, se han caracterizado por una casi total ausencia de interés acerca de las realidades negroafricanas. La historia de los pueblos africanos ha sido sistemáticamente invisibilizada y las imágenes de África y los negroafricanos han servido como estereotipos contrapuestos a las imágenes de «Occidente» y de las personas «blancas», reproduciendo la lógica racista en un discurso que, si bien ha cambiado a lo largo de los últimos siglos, su raíz sigue siendo de naturaleza colonial.

El objetivo de este trabajo es doble. Por un lado, pretendemos presentar -de forma esquematizada- una visión decolonial de la historia del siglo XX del África Subsahariana, haciendo hincapié en el origen colonial de las opresiones a las que se enfrenta las poblaciones del continente, y en la continuidad de éstas en la actualidad. Por otro lado, analizaremos los resultados de encuestas realizadas a dos grupos (A y B) de la misma asignatura («Historia Social y Política de la Edad Contemporánea» de 1° curso del Grado de Ciencias Políticas y de la Administración) que han seguido dos maneras distintas de presentar los contenidos, una más eurocentrada (Grupo A) y otra nutriéndose de los aportes del pensamiento decolonial (Grupo B).

Con una presentación más eurocentrada hacemos referencia a que los contenidos presentados han tenido una serie de características que se repiten tradicionalmente en la docencia:

1. Una historia «universal» sinónimo de una historia de Occidente.
2. Una historia de las realidades extraeuropeas invisibilizadas, y/o en relación a la presencia de población europea.
3. Una visión negativa («Tercer Mundo» o «países subdesarrollados»).
4. Una historia universal que obvia las distintas formas de opresión que tienen una raíz colonial y las diversas resistencias sociales.
5. Una historia que se nutre de las investigaciones realizadas por occidentales, ignorando aquellas que se producen en otros espacios.

Las clases del Grupo B se han nutrido de los aportes del pensamiento decolonial apoyándose en el esquema de las diversas jerarquías expuesto en el epígrafe 2, en una utilización mayor de fuentes africanas y en la visibilización de resistencias y aspectos positivos del continente. El propósito es saber si, conocer la historia de África desde esta perspectiva tiene una repercusión «positiva» en la imagen, generalmente negativa del continente y de sus gentes, que tienen los estudiantes universitarios.

Para observar la tendencia de los resultados, las encuestas se han realizado entre el alumnado de cada grupo tanto al principio del cuatrimestre como al final. El total de encuestas analizadas ha sido de 155, que se han distribuido de la siguiente manera: el 20 de septiembre de 2017 se realizaron 70 en el grupo A y 34 en el grupo B; en la última semana de clases (18 y 20 de diciembre de 2017) se realizó exactamente la misma encuesta a 22 personas en el grupo A y 29 en el grupo B. El objetivo específico del análisis de las encuestas es conocer si hay diferencias sustanciales en los prejuicios del alumnado respecto a África Subsahariana y los negroafricanos entre los dos grupos de la asignatura. Pese a que la

encuesta contaba con 9 preguntas, las que analizaremos en este texto serán las siguientes:

1 - ¿Qué grupo (A o B) consideras más representativo de África? En este caso el Grupo A estaba representado por los conceptos de pobreza, guerra, hambre, enfermedad, incultura, subdesarrollo y prehistoria y el Grupo B por riqueza, paz, bienestar, salud, cultura, desarrollo y modernidad.

2 - ¿Conoces algún hombre que haya tenido un papel relevante en la historia de África? ¿Y una mujer? ¿Cuáles? Aquí se trató de conocer si el alumnado cuenta con algún referente masculino y femenino de África a lo largo de la historia.

3 - ¿Se te ocurre algún aporte de África a la historia de la humanidad? Escríbela.

2. Una visión «decolonial» del África del siglo XX y XXI

Impulsado desde Latinoamérica, el pensamiento decolonial se fue posesionando desde los años 90 como una teoría crítica contemporánea que surgió dentro del debate sobre las propias Ciencias Sociales. De la mano del colectivo *Modernidad/Colonialidad*, este grupo de investigadores latinoamericanos se plantearon las potencialidades que se estaban abriendo en el continente en el campo de la producción de conocimiento, la política y en la cultura a partir del replanteamiento del enfoque eurocéntrico, que ha permitido problematizar la construcción del conocimiento en la Modernidad y se ha conformado como un gran opositor a los discursos legitimadores del orden colonial en el pasado y en el presente.

Este pensamiento ha girado en torno a una crítica veraz al eurocentrismo, apoyándose en la evidencia de la invalidez del modelo occidental como ideal y universal. La conquista de América ha sido considerada, en esta corriente, como punto de inflexión en la conformación de un sistema de dominio que ha elevado a la categoría de única y válida la cosmovisión occidental. La transformación del *ego conquiro ergo sum* en el *ego cogito ergo sum* cartesiano, nos permiten entender estos procesos de violencia, como fundamentales para la erección de un «patrón de poder colonial» caracterizado, entre otras cosas, por la preeminencia epistémica dada al hombre blanco, occidental, cristiano y heterosexual (Grosfoguel, 2013).

Este «patrón de poder colonial» que, como asegura Quijano (2000) afecta a todas las esferas de la existencia social, nos debe alertar sobre la

perpetuación de situaciones de opresión que surgieron durante el colonialismo clásico y que se perpetúan en la actualidad. Así mismo, Ramón Grosfoguel (2015, p. 385), señala que este «patrón de poder colonial global» está constituido por catorce jerarquías globales (imbricadas) [...] que hacen posible «situaciones coloniales» en el periodo actual aun cuando las administraciones coloniales han sido erradicadas casi por completo.

Estas catorce jerarquías globales serían las que aluden a 1) la existencia de una clase global de trabajadores 2) una división internacional del trabajo que sigue el modelo centro-periferia; 3) un sistema interestatal de organizaciones político-militares; 4) una jerarquía etno/racial; 5) jerarquía de género que prima el patriarcado occidental; 6) una jerarquía sexual donde reina la heteronormatividad; 7) una jerarquía espiritual con el cristianismo al frente; 8) una jerarquía epistémica, 9) otra de tipo lingüístico, 10) estético, 11) pedagógico, 12) referida a los medios de comunicación, en donde se priman aquellas de origen occidental; 13) ecológica, en donde la naturaleza se concibe como recurso y ente pasivo; y 14) una jerarquía de edad occidentalizada que discrimina la primera y última etapa de la vida al no situarse en espacios de edad «productivos» (Grosfoguel, 2015, pp. 380-382)

Para entender la «no ruptura» de este patrón de poder colonial, nos apoyamos en dos posturas distintas que se plantearon para afrontar el proceso de las futuras independencias y que tuvo como protagonistas a K. Nkrumah y a F. Fanon. Mientras que Nkrumah potenció, a través de la *Acción Positiva,* que las protestas acaecidas en las colonias convergieran en el paraguas que ofrecía un partido nacionalista para presionar a la metrópoli (uniendo a población urbana y rural), Fanon apostaba por un protagonismo más intenso del *lumpenproletariado*, ya que consideraba que esta clase derribaría al colonialismo en todas sus formas, y no la clase de trabajadores y/o burgueses que, siendo africanos, habían sido mimados por los poderes coloniales. El surgimiento de una nueva humanidad, con un nuevo lenguaje tras estas rebeliones del *lumpenproletariado* que sugirió Fanon, debería transcender divisiones tribales, concebidas en parte como invenciones de los propios colonizadores. Pese a ello, triunfaron las tesis de los partidos nacionalistas que, como avisó el propio Fanon, acabarían ocupando parte del vacío de poder dejado por la antigua metrópoli (Branch y Mampilly, 2015).

Esta incapacidad de los nuevos Estados africanos de romper con las cadenas que fijó fuertemente la colonización se han mantenido a día de hoy, como bien se demuestra al analizar el papel de proveedores de materias

primas que siguen siendo los países africanos. El acaparamiento de tierras (*land grabbing*) es un ejemplo palpable de ello que demuestra una evolución en las formas de dominio sobre el territorio africano. Además, la incapacidad de que las industrias extractivas (actividad potenciada durante el colonialismo) sean incapaces de eliminar la idea de la «maldición de los recursos» que asola a los países africanos.

Los flujos de personas desde el Sur Global o periferia hacia el centro o Norte Global se hacen cada vez más acusados y demuestran una continuidad que viene produciéndose desde hace más de cinco siglos. Estos migrantes africanos, además, acaban conformando desde la década de los 60 guetos o, lo que el periodista Eduardo Haro denominó como el «fango urbano», espacios concebidos como «una intrusión amenazante de lo colonial en las sociedades metropolitanas» y que han visto en este «retorno de lo colonial» nuevos conceptos para definir formas radicales de exclusión (Santos, 2015, p. 31).

La importación de los modelos de género y los modelos de feminidad y masculinidad se ha traducido en una jerarquía generorracial presente durante la colonia que ha colocado al hombre blanco en una situación de dominio sobre la mujer blanca (concebida para formar familia) y la mujer negra (concebida para el concubinato). Por otro lado, orientaciones sexuales diferentes a la heterosexualidad, no fueron consideradas de forma patológica antes de la llegada de los occidentales, ni en América Latina (Grosfoguel, 2015), ni en muchos lugares de África (Murray y Roscoe, 1998), argumentándose que lo que fue importado y perdura es la homofobia y el rechazo a patrones de masculinidad y feminidad propiamente occidentales.

Así mismo, el caso de la despigmentación voluntaria de la piel, –convertido en fenómeno transversal y que tiene unos efectos devastadores sobre la salud–, no podría explicarse si no es por la incapacidad de los medios de comunicación eurocéntricos y/o occidentales que operan en África de reposicionar los valores estéticos africanos (Karamoko, 2017). La veracidad de los medios de comunicación es directamente proporcional a su proximidad con Occidente, como demuestra que sólo cuando la CNN ha criticado la venta de personas negras en Libia, se ha colocado este problema en la primera línea de las preocupaciones, pese a que ha sido y es sistemáticamente denunciado por parte de colectivos africanos.

Como últimos ejemplos, podemos citar cómo dentro del profundo debate entre tradición y modernidad en África, el capitalismo ha dotado de una concepción puramente utilitaria a la naturaleza o a las personas

mayores. A la naturaleza, porque es cada vez más concebida como «recurso» y no como parte esencial del territorio y de la propia comunidad. En este proceso juegan un papel fundamental también las élites africanas: el hijo del dictador Obiang en Guinea Ecuatorial es un ejemplo de cómo la deforestación de un territorio implica un enriquecimiento ilícito de unos gobernantes déspotas. Por otro lado las personas mayores, que tradicionalmente tenían entre sus funciones sociales la de la transmisión de valores e historias sobre la comunidad, es creciente la concepción que se tiene de ellas ligada a la obsolescencia, términos capitalistas asociados a productos de consumo.

3. Resultados de las encuestas

El aprendizaje de estos contenidos, que amplían el rango de opresiones tradicionalmente invisibilizadas que han sufrido las poblaciones negroafricanas, ha tenido un efecto relevante en el conocimiento y en los conceptos con los que el alumnado del Grupo B relaciona a África y a los negroafricanos. De hecho, el análisis de las 155 encuestas nos muestra diferencias significativas en la evolución de las respuestas que han realizado los alumnos y alumnas de los dos grupos al final del cuatrimestre con respecto a las que realizaron a principio del curso.

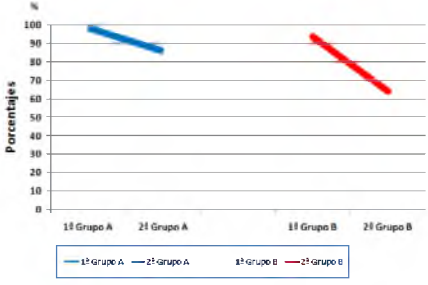


Gráfico 1. Porcentaje de alumnado que asocia los conceptos negativos con África

Con respecto a la pregunta sobre «¿Qué grupo (A o B) consideras más representativo de África?», observamos la primera diferencia significativa, tanto entre los grupos como en el periodo en el que se dieron las respuestas. Si bien a principio de curso, el 98,5% del alumnado en el Grupo A y el 93,9% en el B fue el que optó por considerar que lo más representativo de África eran los conceptos de pobreza, guerra, hambre, enfermedad, incultura, subdesarrollo y prehistoria –sin que las diferencias entre el alumnado de ambas clases sea muy visible– estas las diferencias se hacen visibles, sin embargo, al final del cuatrimestre. En este último periodo el alumnado del grupo B relacionó el conjunto de conceptos negativos con África en un 64,3% frente al 85,7% con el que lo hizo el Grupo A (Gráfico 1).

El Gráfico 2 también nos muestra una variación en las respuestas que, si bien tiende en ambos grupos a mostrar un conocimiento mayor sobre la cuestión planteada («¿Conoces algún hombre que haya tenido un papel relevante en la historia de África? ¿Y una mujer? ¿Cuáles?»), es mucho más acusado en el Grupo B, en donde de un 42,4 % del alumnado que reconoce no conocer a ningún hombre que haya tenido relevancia histórica y que sea africano, se pasa a un 7,1%, mientras que en el Grupo A, que se partía de un conocimiento mayor (sólo un 21,7% no fue capaz de aportar un nombre a principio de curso) sólo se contestó afirmativamente y dio algún ejemplo el 18,2% a final del cuatrimestre. A ello hay que añadir que, para la inmensa mayoría del alumnado del Grupo A, Nelson Mandela fue el nombre más mencionado, mientras que para el Grupo B la variación fue mucho mayor y se movió entre líderes panarabistas como Nasser, líderes revolucionarios como Thomas Sankara o Patrice Lumumba, luchadores por los derechos civiles de los negros como Nelson Mandela, o figuras destacadas del movimiento de la negritud como Leopold Sedar Senghor (Gráfico 2).

Mucho más distantes fueron los resultados que arrojó la pregunta acerca de la mujeres referente que eran conocidas. Como se observa en la segunda parte del Gráfico 2 a principio del curso el porcentaje de personas en el aula que no conocían a ninguna mujer que hubiera sido relevante en la historia de África se movió entre el 92,8% (Grupo A) y el 100% (Grupo B). Al terminar el cuatrimestre los datos no presentaron gran variación: 90,9% (Grupo A) y 85,7% (Grupo B). Esto ilustra, por un lado, lo difícil que es romper con la tradicional invisibilidad de las mujeres africanas en los discursos hegemónicos (y de pasividad y homogeneidad cuando tienen

algún tipo de presencia) y, por otro, la necesidad de replantear nuestra metodología decolonial otorgando más peso a la mujeres.

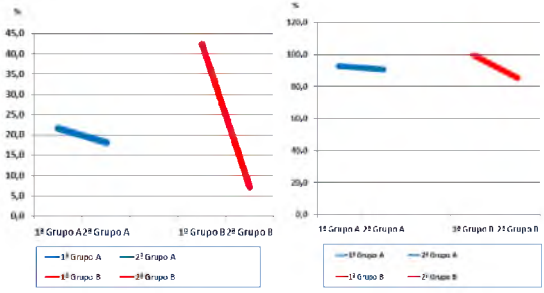


Gráfico 2. Porcentaje de alumnado que no conoce a ningún referente masculino (izquierda) ni ningún eferente femenino (derecha)

Por último, es también reseñable, no sólo por los datos estadísticos, sino por el tipo de respuestas dadas, la tendencia del alumnado a la hora de responder a la pregunta «¿Se te ocurre algún aporte de África a la historia de la humanidad? Escríbela». El Grupo A consideró, o bien que no existía ningún aporte africano a la historia de la humanidad, o bien no contestó la pregunta, en el 73,9% de las ocasiones en la primera etapa del curso y en el 68,2% a finales de diciembre. En el caso del Grupo B, el porcentaje que no respondía o lo hacía negando, pasó de un 60,6% a un 50%, dejando en evidencia un comportamiento muy diferente al del alumnado del Grupo A.

Pese a ello, la noticia que podemos considerar más relevante es que, ante la exigencia de escribir estos aportes a la humanidad, las respuestas evolucionaron desde aquellas que estuvieron profundamente eurocentradas y/o que demuestran un gran paternalismo como «Comercio de esclavos, piedras preciosas, cacao/sus recursos/desgraciadamente la esclavitud» (primeras encuestas de grupos A y B), a otras en las que se valoran aspectos en donde el papel de las sociedades africanas fue activo y que no sólo tuvieron una repercusión «positiva» en términos de beneficio económico para los colonos europeos, como la lucha frente al apartheid, el primer

manifiesto conocido que reconocía derechos y libertades de las personas como la Carta Mandén del siglo XIII, la existencia de comunidades en donde reina el respeto a las personas mayores, la diversidad cultural o la colonización del mundo por parte del Homo sapiens.

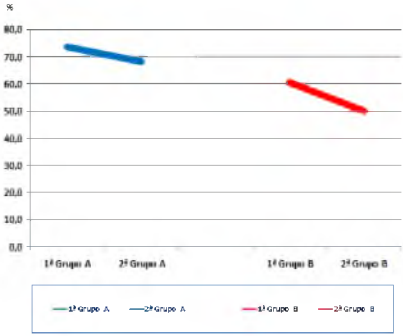


Gráfico 3. Porcentaje de alumnado que considera que África no ha aportado nada a la historia de la humanidad

4. Conclusiones y reflexiones finales

A la luz de los resultados de las encuestas, podemos afirmar que al final del cuatrimestre ha aumentado el conocimiento acerca de la realidad de África y sus poblaciones y ha disminuido la asociación que establecía el alumnado entre conceptos como pobreza, guerra, hambre, enfermedad, incultura, subdesarrollo o prehistoria con el continente africano. Sin embargo, la tendencia en ambos casos ha sido más relevante en el grupo B, que fue aquel en el que se incorporó una perspectiva decolonial al conjunto de las explicaciones teóricas.

De esta manera, los estudiantes del grupo B han sido capaces de identificar un mayor número de aportes provenientes del continente africano a la historia de la humanidad, y de sus respuestas se deduce un reconocimiento más plural de la historia del continente, transcendiendo los

ejemplos que se ubican en el contexto histórico y espacial del Egipto faraónico. Además, el alumnado del grupo B ha identificado un mayor número de referentes africanos y africanas, aportando ejemplos más allá del de Nelson Mandela.

Sin embargo, también se deriva, a través de los resultados de las encuestas, una serie de cuestiones a las que debemos enfrentarnos en cursos siguientes. Por un lado, la imagen de África sigue relacionándose mayoritariamente con el conjunto de conceptos ligados a la pobreza, la enfermedad, el hambre o la guerra. Por otro lado, el desconocimiento acerca de las mujeres africanas es prácticamente total, por lo que la metodología empleada en el grupo B deberá ser reforzada dedicando un espacio más amplio a la participación de las mujeres en la vida social y política del continente, la existencia de referentes individuales y en los feminismos poscoloniales africanos, sin olvidar que estos problemas tienen su origen en factores de origen estructural.

Referencias bibliográficas

Branch, A. y Mampilly, Z. C. (2015). *Africa Uprising. Popular Protest and Political Change*. London: Zed Books.

Grosfoguel, R. (2015). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global. En R. Grosfoguel y M. P. Meneses (eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp. 373-405). Madrid: Akal.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo X. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.

Guerra, E., y Nadal, I. (2016). Enseñar África: un proceso de cambio en la mirada del continente. En C. R. García, A. Arroyo, y B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global*. Madrid: Entinema.

Karamoko, T. (2017). Médias et démocratisation de la dépigmentation en Afrique. En C. Yahot (coord.). *Mélanges philosophiques*. Abidjan: Editions L'Harmattan Côte d'Ivoire.

Maroto Blanco, J. M., y Bolívar Muela, M. (2017). África y la Prehistoria: La conceptualización de un continente basándose en el prejuicio de la no historia y la atribución de valores prehistóricos. En A. Vázquez, R. Cordeiro, M. Carrero, M. Díaz, A. A. Rodríguez, y B. Vilas (eds.). *(Re) escribiendo a Historia. Achegas dos novos investigadores en*

Arqueoloxía e Ciencias da Antigüidade (pp. 99-112) Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Murray, S. O., y Roscoe, W. (1998). *Boy-Wives and Female Husbands: Studies of African Homosexualities.* New York: St. Martin's Press.

Santos, B. S. (2015). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En R. Grosfoguel, y M. P. Meneses (eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp. 21-66). Madrid: Akal.

LA SENSIBILIZACIÓN A PARTIR DEL PATRIMONIO CULTURAL

Leticia Castro Calviño
leticiacastro.calvino@usc.es

Belén Mª Castro Fernández
belen.castro@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela[1]

La sensibilización y el compromiso de las personas con el medio local puede promoverse a través de la educación patrimonial. El patrimonio tiene un papel destacado en los procesos de construcción de identidad si se conoce, se comprende y se valora. Para ello, la educación tanto en contexto formal como no formal puede resultar muy efectiva. En este trabajo se presentan los resultados de una intervención didáctica sobre el Dolmen de Cabaleiros en el CPI Pecalama de Tordoia (A Coruña), con alumnos de 2º de la ESO, que fue compartida con su entorno familiar creando una comunidad de aprendizaje. La acción educativa contribuyó a que los alumnos y vecinos transitaran desde una ausencia de vinculación con el dolmen hasta su apropiación simbólica y consideración identitaria.

1. Patrimonio, educación y sociedad

El entorno próximo parece constituir un instrumento privilegiado de aprendizaje para que los estudiantes puedan construir una identidad social compartida con quienes los rodean. El colegio se convierte en un elemento activo que ofrece posibilidades de integración entre sociedad y patrimonio.

El concepto de patrimonio que se refleja en el currículo gallego, muy similar al español y por ende en los libros de texto, se refiere a la concepción patrimonial de carácter histórico-artística, presentando los elementos patrimoniales en función de su escasez, monumentalidad o prestigio. Como mencionan Estepa y Ferrera (2013), todo ello aparece de forma anecdótica sin posibilidad de establecer relaciones identitarias entre los elementos

[1] Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i del MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciada con fondos FEDER de la UE.

patrimoniales y el alumnado. Por ello, el desarrollo de nuevas investigaciones debe orientarse a formular propuestas de innovación en este ámbito.

La investigación que hemos realizado ha tenido en cuenta estudios previos y en particular dos buenas prácticas de educación patrimonial, que tienen en común una concepción simbólico-identitaria del patrimonio cultural. Según Fontal, García e Ibáñez (2015) partir de ellas ayuda a ampliar las fronteras de nuestra propia experiencia. La primera práctica analizada ha sido "Los Nueve Secretos", un concurso escolar convocado anualmente desde el 2011 por la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León, en el que pueden participar chicos de entre quince y dieciocho años y en el que deben investigar y enseñar el patrimonio oculto de su provincia con el fin de darlo a conocer, conservarlo e incluso conseguir su restauración, como ya ha sucedido (Garrote, 2015, pp. 21-32).

Este proyecto considera necesario que el alumno se identifique con el patrimonio y comprenda la necesidad de conservarlo y valorar su historia. Se premian los mejores trabajos de investigación que consigan exhibir y publicitar sus logros para incidir en la sociedad (Garrote, 2015, p. 28). Se aprende a coordinar un grupo de trabajo, a tomar decisiones en común, a convivir con las opiniones propias y ajenas y a crear un clima de respeto a los demás. El bien patrimonial se convierte en el eje vertebrador de un proyecto que conecta a los alumnos con la sociedad, al tiempo que adquiere significado en su entorno y en los medios de comunicación.

La segunda experiencia de la que partió nuestra propuesta ha sido el "Programa Pintia de Innovación Educativa" llevado a cabo en el Colegio Safa-Grial de Valladolid durante el curso 2009-2010. La acción educativa conecta al alumnado, profesores y equipo de trabajo con su pasado arqueológico, más en concreto, con el yacimiento arqueológico de Pintia. De Castro (2016) explica que una de las actividades más estimulantes que realizó durante su desarrollo como coordinador fue el rodaje de un corto, ampliado con más magnitud en Pintia 2.0 durante el curso siguiente, porque además de un ejercicio para divulgar y favorecer el conocimiento y valoración del elemento patrimonial, también fue una herramienta de aprendizaje motivadora que implicó al alumnado.

2. De la teoría a la práctica: educación patrimonial en 2º de ESO

El diseño e implementación del programa educativo titulado "Recuperando la memoria a partir del patrimonio: el dolmen de Cabaleiros" se llevó

a cabo en el Colegio Público Integrado Pecalama ubicado en Tordoia, un municipio de A Coruña. El grupo de trabajo estuvo formado por 18 estudiantes de 2º d e ESO, todos nativos de Tordoia, cuya edad se comprendía entre los 12 y los 13 años.

El proyecto pretendió comprobar en qué medida el desarrollo de una actuación de educación patrimonial arraigada al entorno próximo permite desarrollar procesos de identificación en los alumnos. El diseño del programa pretendió despertar el entusiasmo y la curiosidad en los adolescentes, diseñando actividades motivadoras en las que el alumnado fuese el protagonista.

De manera más concreta los objetivos específicos de la actuación consistieron en: a) indagar sobre las representaciones previas y conceptos de los estudiantes entorno al patrimonio cultural; b) llevar a cabo un proceso de educación patrimonial desenvolviendo un diálogo entre los alumnos y el entorno próximo para lograr el impacto del programa en el conjunto de la sociedad local; c) evaluar la adquisición de competencias sociales y cívicas que se logran a partir de la implementación de programas patrimoniales; y d) contrastar si el estudio del patrimonio a través de programas de trabajo motivadores refuerza la identificación, sensibilización y concienciación personal de cada alumno con y sobre el entorno próximo.

2.1. Diseño y metodología

La intervención didáctica realizada en Tordoia comprendió un total de 20 sesiones repartidas en el aula de Geografía e Historia y en el aula de Tecnología. El trabajo arrancó con la indicación de una serie de pautas para encauzar la investigación inicial en torno al dolmen de Cabaleiros (origen, leyendas, megalitismo y estado de conservación). A continuación, se organizó la visita al mismo para grabar varias tomas que posteriormente conformarían parte de un documental. En esta fase el alumnado resignificó el dolmen desde el presente.

El siguiente paso consistió en establecer varios grupos de trabajo para realizar una puesta en común sobre el futuro del dolmen. De esta dinámica de trabajo se derivó un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) con el propósito de hallar estrategias que implicaran a la comunidad local en la conservación y la transmisión de este elemento patrimonial. De esta forma, se consiguió transitar desde la observación inicial a la construcción de un pos icionamiento crítico y argumentado.

Simultáneamente se fueron realizando maquetas que permitieron plasmar plásticamente su interpretación del dolmen.

El resultado de las distintas sesiones (cartulinas explicativas, fotografías, documental con entrevistas a vecinos y familia, maquetas) se recogió en una exposición celebrada en la Casa de Cultura de Tordoia, del 19 de mayo al 16 de junio de 2017, titulada como el proyecto didáctico *Recuperando la memoria a partir del patrimonio: el dolmen de Cabaleiros*. Su organización permitió a los vecinos el redescubrimiento del patrimonio local al tiempo que los implicó en su necesaria participación en la conservación del dolmen. Esta sensibilización se registró en un libro de visitas donde cada uno de los asistentes pudo dejar constancia de su opinión, (Tabla 1).

AULA	SESIÓN	CONTENIDO	ACTIVIDAD
AULA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA	**Acercándonos a nuestro patrimonio** (2 sesiones)	Concepto de patrimonio Megalitismo	Pretest Aproximación al patrimonio y al dolmen de Cabaleiros
	Salida al dolmen (1 sesión)	Megalitismo	Salida al dolmen de Cabaleiros Comienzo de la grabación del documental
	Maqueta (1 sesión)	Megalitismo	Creación de maqueta
	Investigando sobre el dolmen (2 sesiones)	Puesta en valor del dolmen de Cabaleiros	Análisis de notas de prensa Análisis DAFO y propuesta de musealización Creación de cartelas
	Exposición y documental (4 sesiones)	Puesta en valor del dolmen de Cabaleiros	Organización y creación de los productos para la exposición Maquetación del documental con entrevistas a vecinos y familia
AULA DE TECNOLOGÍA	**Maqueta** (10 sesiones)	Puesta en valor del dolmen de Cabaleiros	Trabajo del dolmen a escala Construcción de la maqueta Postest

Tabla 1. Contenidos, sesiones y temporalización de la intervención didáctica

Siguiendo a Flick (2014), la parte experimental de esta investigación ha sido de corte cualitativo para identificar las concepciones del alumnado sobre el patrimonio local antes y después de la implementación del programa. Para ello, se aplicó un pretest y un postest a los alumnos diseñados para poder analizar el cambio en sus percepciones de cara al patrimonio, los conocimientos adquiridos acerca del dolmen de Cabaleiros y el grado de sensibilización hacia el mismo.

El pretest, realizado en la primera sesión, estuvo formado por 9 ítems destinados a conocer el punto de partida del alumnado antes de la aplicación del proyecto. Los dos primeros ítems se relacionaban con el concepto de patrimonio y con los elementos patrimoniales del entorno; el tercero permitió conocer la valoración de estos elementos con una lista prioritaria; del cuarto al octavo se establecieron los ítems relacionados con el conocimiento del dolmen de Cabaleiros; y finalmente en el ítem 9 se evaluó el grado de identificación e i mportancia que el alumnado concedía al dolmen.

El postest constó de 10 ítems construidos para analizar los cambios producidos después de la intervención didáctica y un último diseñado para conocer la valoración que los alumnos daban al proyecto. Los nueve primeros eran exactamente los mismos que en el pretest, con la intención de evaluar los cambios ocasionados tras la realización del proyecto y analizar el grado de aprendizaje de los alumnos. El décimo respondió a una reflexión sobre posibles actuaciones de difusión y puesta en valor del dolmen; y el último ítem se diseñó con fines de mejora para que el alumnado pudiera valorar el proyecto realizado.

A partir de los datos obtenidos se construyeron categorías de análisis, creando la teoría a partir de la información recogida, como propone la Grounded Theory de Glasser y Strauss (1967). También se emplearon estudios previos referidos a concepciones y prácticas sobre educación patrimonial como los de Cuenca (2002), Cuenca y Martín (2009), Estepa (2009) y Cuenca, Estepa y Martín (2011); Las categorías que se trataron de analizar fueron las siguientes:

- Categoría I. Perspectivas sobre el patrimonio.
- Categoría II. Conocimiento del patrimonio local.
- Categoría III. Reconocimiento del patrimonio local.

Cada una de ellas fue dividida a s u vez en variables que permitieron interpretar y analizar las informaciones proporcionadas por el alumnado, en base a las investigaciones de Fontal (2003), Calaf (2010) y Estepa (2013). A cada alumno se le adjudicó un código (A0+nº de encuesta), para el correcto análisis de datos cualitativos (Tabla 2).

Categorías	Variables	Indicadores	Descriptores
Categoría I: Perspectivas sobre el patrimonio	Concepto de patrimonio (Ítem 1)	Monumentalista	Hitos históricos, antigüedad, valor arquitectónico y uso social destacado. Grandiosidad y reconocido prestigio.
		Simbólico-identitario	Comunicación de elementos patrimoniales como símbolos sociales que aportan una visión significativa de la cultura (proceso de identificación).
Categoría II: Conocimiento del patrimonio local	Conocimiento sobre el dolmen de Cabaleiros (Tordoia-A Coruña) (Ítems 2, 4, 5, 6 ,7 y 8)	Nulo	No se conoce el dolmen (no se conoce época a la que pertenece, leyendas asociadas, estado de conservación, titularidad).
		Anecdótico	Se conoce parcialmente el dolmen (conocimientos adquiridos de la transmisión oral de la comunidad).
		Pleno	Se conoce el dolmen (se conoce época a la que pertenece, leyendas asociadas, estado de conservación, titularidad).
Categoría III: Reconocimiento del patrimonio local	Conservación del patrimonio (ítem 10)	No es necesario actuar	Pasividad total respecto al problema de conservación del patrimonio.
		Participación pasiva	Reconocimiento de necesidad de conservar el patrimonio, pero no compromiso de intervención.
		Intervención activa	Actitud comprometida, crítica e intervencionista.
	Valoración del patrimonio local (ítem 3 y 9)	Valoración nula	No se muestra valoración hacia el patrimonio local.
		Valoración escasa	Se valora el patrimonio local turística y económicamente.
		Valoración plena	Se valora el patrimonio local en su dimensión holística.

Tabla 2. Sistema de categorías. Elaboración propia a partir de Cuenca López (2002)

2.2. Análisis e interpretación de resultados

La recogida e interpretación de los datos a través del pretest permitió establecer la situación contextual de partida. Los alumnos percibían el patrimonio desde una perspectiva monumentalista, en la que no aparecía el patrimonio local, poniendo ejemplos como la Catedral de Santiago o las cuevas de Altamira. Reconocían la imagen del dolmen pero no conocían a que época pertenecía. Desconocían su estado de conservación. En su mayoría no conocían las leyendas asociadas al monumento, aunque algunos sabían que era un elemento funerario. Tampoco eras conocedores de la

titularidad del dolmen. Y, por último, reconocían la importancia de contar con un elemento patrimonial megalítico en su localidad, aunque no sabían explicar claramente el por qué.

En el análisis de la primera variable, concepto de patrimonio, se demostró que la totalidad de los alumnos tenía una perspectiva monumentalista del patrimonio, reconociéndolo por su grandiosidad y prestigio y dejando de lado otros elementos patrimoniales locales que no reconocían como tal. En cuanto a la variable 2, conocimiento sobre el dolmen de Cabaleiros, 10 de los 18 alumnos tenían algún conocimiento anecdótico sobre el mismo gracias a la trasmisión oral de la comunidad local. Los 8 a lumnos restantes poseían un c onocimiento nulo sobre el dolmen, que se encuentra a escasos kilómetros del centro educativo.

Atendiendo a la cuarta variable, valoración del patrimonio, ninguno de los alumnos concedía una estimación plena al patrimonio local, sino que la mayoría de ellos (14) lo apreciaban escasamente dándole importancia desde el ámbito turístico y económico. Cuatro de los alumnos mostraban indiferencia ante la valoración del patrimonio.

Después del análisis de los datos recogidos a través del postest se comprobó que la implementación del programa diseñado había contribuido a modificar el punto de partida. Los alumnos pasaron a en tender el patrimonio como un conjunto de bienes de valor cultural con importancia para un colectivo o individuo, al tiempo que reconocieron el dolmen de Cabaleiros como un elemento patrimonial de su localidad. La mayoría adquirió conocimiento sobre la época en la que se había construido el dolmen, su estado de conservación y titularidad, así como leyendas relacionadas con su historia.

A este conocimiento añadieron una valoración positiva del dolmen con respecto a su localidad: A011: «El dolmen es representativo para mí»; A001: «Nos identifica, aparece en los escudos del equipo de fútbol, del Concello y de nuestro colegio»; A014: «Nos representa, atrae a muchos turistas y tiene mucho valor, porque nos recuerda los antepasados del neolítico que vivieron aquí».

Además, los alumnos aportaron ideas sobre su puesta en valor, conservación, difusión, restauración, incluso musealización del monumento: A007: «Se debería hacer algo para mantenerlo, estudiar su pasado, hacer una recreación en otro lugar. La puesta en valor debería ser superior, porque a los tordoienses les importa su patrimonio»; A010: «Creo que deberíamos cuidarlo mejor y musealizarlo, como en otros dólmenes. Deberían restaurar las piedras que se están rompiendo»; A001: «Debemos admirarlo, puesto

que nos dice muchas cosas. También debemos incitar a que hagan una excavación en él los arqueólogos para ver si encuentran algo».

Por último, valoraron el proyecto realizado de manera muy positiva, considerando una buena idea trabajar sobre elementos de su localidad porque nunca antes lo habían hecho: A016: «Me gustó este proyecto y también me gusta que nuestras familias vean lo que hicimos»; A018: «Está bien hecho. El trabajo bien repartido y me parece buena idea trabajar sobre algo de nuestra localidad»; A014: «Trabajamos muy bien en grupo ayudándonos unos a otros, también nos ayudamos sin ser del mismo grupo»; A015: «Por mi parte me parece que quedó bien y es una buena ovación al dolmen».

Después de la implementación del programa educativo la perspectiva sobre el patrimonio del alumnado cambió considerablemente: 12 de los 18 alumnos tienen ahora una perspectiva simbólico identitaria del patrimonio y han experimentado un proceso de identificación con el dolmen. Seis de ellos aún siguen definiendo el patrimonio de forma monumentalista pero se adscriben también a esa sensibilización patrimonial. En cuanto a los conocimientos acerca del dolmen, 15 de ellos han conseguido un conocimiento pleno, siendo 3 los que siguen en la línea de lo anecdótico.

En cuanto al grado de concienciación adquirido por el alumno, tan solo en uno de los alumnos no se encuentra intención por actuar en favor de la conservación del dolmen, en seis casos se muestra una participación pasiva y en once de ellos prima la intervención activa, crítica y comprometida. Por último, se ha comprobado que la valoración del patrimonio local ha aumentado significativamente: 78% de valoración escasa en el pretest-11% de valoración escasa en el postest / 0% de valoración plena en el pretest-89% de valoración plena en el postest.

Los alumnos han valorado de manera satisfactoria el proyecto, alegando que les ha servido para aprender sobre el patrimonio local, para saber trabajar en grupo y ayudar a los demás, para mostrar a su familia y sus vecinos el trabajo que realizan y para ayudar al dolmen a salir del estado de olvido en el que se encontraba.

3. Conclusión

Para valorar un elemento patrimonial el primer paso es lograr la sensibilización de las personas más próximas. Si el patrimonio no emociona, no interesa y no se valora, tampoco se conserva. La educación puede remediarlo contribuyendo a que las personas comprendan el patrimonio y se

sientan partícipes en su transmisión. La educación posibilita que las personas se conecten con los bienes patrimoniales. Esto es lo que se ha logrado con el programa didáctico implementado en el CPI Pecalama de Tordoia, cumpliendo los objetivos marcados desde un principio en la investigación y dando cabida a la teoría que vincula patrimonio-identidad e individuo-entorno.

El alumnado, por un lado, comprendió la importancia del dolmen en la historia de su comunidad, se apropió simbólicamente de él, lo integró en su identidad y contribuyó a su patrimonialización social a través de vecinos y familiares creando una comunidad de aprendizaje. La comunidad local, por otro lado, adquirió y construyó conocimiento a partir de un elemento propio, al tiempo que se convirtió en transmisora de emociones y significados.

Referencias bibliográficas

Calaf Masachs, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 17-27.

Castro Martín, P. de (2016). *Cartografía de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción.* Tesis doctoral. Universidad de Valladolid: Valladolid.

Cuenca López, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria.* Tesis doctoral. Universidad de Huelva: Huelva.

Estepa Giménez, J. (ed.). (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva: Huelva.

Estepa Giménez, J., y Ferreras Listán, M. (2013). El Patrimonio en los libros de texto y en el curriculum oficial de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. El caso de Andalucía. *Actas del I Congreso internacional de Educación Patrimonial*, *Línea 5* (pp. 555-563). Plan Nacional de Educación y Patrimonio, IPCE.

Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.

Fontal Merillas, O.; García Ceballos, S., y Ibáñez Etxeberria, A. (2015). *Educación y patrimonio: visiones caleidoscópicas.* Gijón: Trea, D.L.

Garrote Mestre, L. (2015). Los Nueve Secretos: concurso escolar. En O. Fontal Merillas; S. García Ceballos, y A. Ibáñez Etxeberria (Coords.),

Educación y patrimonio: visiones caleidoscópicas (pp. 21-32), Gijón: Trea.

Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick/London: Aldine Transactions.

SUJETOS-VÍCTIMA O SUJETOS-POLÍTICOS. LAS CONCEPCIONES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES CHILENAS SOBRE LOS ROLES DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Jesús Marolla Gajardo
Jesus.marolla@uantof.cl
Universidad de Antofagasta (Chile)

En la actualidad, y como se ha visto en distintas investigaciones (Fernández, 2006, Pagès y Sant, 2012; Marolla y Pagès, 2015), la inclusión de las mujeres y su historia en la enseñanza resulta relevante. La inclusión que se realiza sobre las mujeres y su historia, según la investigación de Marolla (2016), se efectúa desde una perspectiva que las visibiliza desde posiciones subordinas a las acciones de los hombres. En general, los hombres que se presentan son aquellos que han tenido protagonismo político, militar y/o económico desde perspectivas tradicionales (Burke, 1999).

1. Marco teórico

1.1. Los estudios de género como herramienta para la didáctica de las ciencias sociales

Debido a los objetivos y preguntas planteadas en el estudio, se hace fundamental comprender desde dónde reflexionaremos sobre el concepto de «mujer». Según Scott (2008), el concepto de mujer ha sido construido históricamente de acuerdo a las definiciones del patriarcado. Existen jerarquías que posicionan las acciones de los hombres por sobre lo que han realizado las mujeres (Crocco, 2010, Fernández, 2006). Butler (2001) afirma que el concepto de «mujer» y de «mujeres» obedece a estructuras que están en constante proceso de construcción, reconstrucción y reproducción.

Dentro de las estructuras patriarcales y en la construcción de la historia, Scott (2008) argumenta que el concepto de «ser mujer» se ha presentado

desde perspectivas que destacan los estereotipos y los prejuicios (Fernández, 2006). Butler (1999) plantea que el concepto de «mujer» es utilizado desde la tradición para hacer referencia a un sujeto pasivo, ligado a l os espacios domésticos y que destaca por la subordinación a las acciones que han realizado los hombres.

Foucault (2008) afirma que los conceptos referidos al género -como el de «mujer»-, hacen referencia a una producción social que no obedece simplemente a la cultura y el contexto en el cual se inserta. Tal producción es parte de sólidas relaciones permeadas por el poder. Tal poder se materializa a través de la subordinación social, cultural, política y económica de las mujeres hacia las acciones de los hombres. Como afirma Benavente y Núñez (1992), el profesorado en general, enseña desde modelos valorados por la sociedad, es decir, desde las consideraciones de los hombres como protagonistas en la historia.

Bonilla y Martínez (1992) afirman que el concepto de «mujer» en la enseñanza, puede provocar que los y las alumnas asuman que las acciones de las mujeres se resuman a la pasividad, las actividades domésticas y su actuación como personajes secundarios (Marolla, 2016). Así las posibilidades de participación, empoderamiento y lucha por las desigualdades no se llevarían a cabo, debido a que no se pueden generar estructuras de empatía histórica sobre las problemáticas y las desigualdades en que se presentan y viven las mujeres (Crocco, 2010; Marolla y Pagés, 2015).

En el concepto de «mujer», se consideran los planteamientos de Herrera y Pertuz (2016) sobre la construcción de sujetos-víctimas por sobre la visibilización de sujetos empoderados. Aunque los autores hacen uso de tales conceptos para referirse a los trabajos sobre memoria, tal construcción podría ser útil para reflexionar sobre la comprensión que tienen los estudiantes sobre la participación y los roles del ser mujer.

1.2. Las investigaciones del profesorado sobre la visibilidad de las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales

Para comprender el problema de la inclusión de las mujeres en las prácticas del profesorado, se realiza el análisis desde concepciones de la teoría crítica (Apple, 1991 y Giroux, 2003). Siguiendo a Barton (2002), las ideologías hegemónicas han determinado la construcción del currículo, como así han determinado la formación y las prácticas desde perspectivas ideológicas dominantes y de poder (Foucault, 2008).

Barton (2002), afirma que tanto las prácticas como los programas curriculares han determinado que se mantenga el *statu quo* que ha posicionado a las elites masculinas por sobre las mujeres y su participación en la historia. De ahí que autoras como Britzman (2002), cuestione la formación del profesorado, así como la organización de las escuelas. En tales contextos se establecen las estructuras binarias de género, así como la naturalización de las perspectivas de desigualdad que existen y que se reproducen por aspectos como el poder, las jerarquías y el patriarcado (Foucault, 2008).

Hubbard (2013) plantea que las prácticas del profesorado, de acuerdo a sus investigaciones, se basan en perspectivas androcéntricas, donde se transmiten, producen y reproducen los estereotipos y los prejuicios por razones de género. Tales procesos se basan y posicionan desde la universalización de los valores masculinos (Butler, 2001) por sobre los valores del «ser mujer» (Fernández, 2006 y Vázquez, 2003).

Crocco (2010) y Woyshner (2002) plantean, en coincidencia, que es fundamental el trabajo que realiza el profesorado al incluir o excluir a las mujeres en la enseñanza. Es decir, los y las profesoras tienen responsabilidad en la transmisión de las desigualdades de género y en la exclusión de las mujeres de la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Ladson-Billings (1996) propone que se deben establecer alternativas que apunten a la transformación de las prácticas, de la formación y de los contenidos que tratan sobre las mujeres como sujetos históricos.

Crocco (2010) comenta que una de las maneras de transformar las desigualdades hacia las mujeres, tiene relación con repensar las prácticas desde perspectivas que consideren los prejuicios, los estereotipos y las desigualdades hacia las mujeres que existen tanto en la sociedad, como en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. La autora propone, coincidiendo con las investigaciones de Woyshner (2002), que se debe problematizar lo construido, lo transmitido y las tradiciones normalizadas que son parte de las relaciones entre las personas.

2. Marco Metodológico

La investigación se posiciona bajo el paradigma cualitativo (Álvarez-Gayou, 2003). El objetivo del escrito se basa en las posibilidades de reflexionar sobre los problemas por razones de género que han afectado y que afectan a las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.

Se utiliza tanto la teoría crítica (Álvarez-Gayou, 2003) como las aportaciones de la metodología de las investigaciones feministas (Usher, 1996). El estudio plantea abordar los problemas de las mujeres, desde aspectos como la opresión, las jerarquías por género así como las estructuras que han silenciado su participación como sujetos históricos en la enseñanza.

Se ha realizado un estudio de casos, siguiendo a Simons (2011) y Stake (2007), ya que se trabaja a f in de rescatar sus voces, concepciones y representaciones sobre la consideración de las mujeres como sujetos políticos o sujetos empoderados.

2.1. Diseño de la investigación

Para analizar la información se han tomado los planteamientos de Simons (2011) para establecer conclusiones en base a l os datos con que se ha trabajado. Se ha considerado a Finlay (2002) y Oakley (1988) para analizar y reflexionar sobre el problema de investigación desde perspectivas que consideren la deconstrucción del contenido de los discursos (Bardin, 1986).

2.2. Los Grupos Focales

Siguiendo a Simons (2011), la finalidad que se espera con la realización de los grupos focales, es ofrecer espacios y posibilidades de emancipación crítica y desde los problemas de género para quienes participan en ellos (Finlay, 2002).

Profesor/a	Alumnos/alumnas	Edad	Fecha Grupo focal
Paula	Mauricio. Richard. Dania. Leo. Cony.	13-14 años.	4-12-2014
Marcos	Samuel. Jorge. Juan. Fabián. Arturo.	15-16 años.	11-12-2014
David	Fany. Irma. Adriana. Camila.	16-17 años.	9-12-2014
Luis	Amelia. Gabriel. Pato. Violeta.	13-14 años.	16-12-2014

Tabla 1. Los y las alumnas participantes en los grupos focales. Fuente: Elaboración propia

En concreto, se realizaron cuatro grupos focales con estudiantes de diferentes escuelas de la ciudad de Santiago de Chile. Según Bisquerra (2004), los criterios establecidos para la elección de los y las participantes han sido, entre otros, la facilidad para ingresar a las escuelas y reunirse con los y las chicas, la ubicación y las posibilidades de acceso a las distintas

escuelas y la disposición de las mismas a participar en el estudio. Los y las participantes se resumen en la tabla 1.

3. Resultados y discusión

De acuerdo a los comentarios de los y las estudiantes, se presentarán los resultados referentes a: los personajes que han visto y/o ven en las clases

3.1. Los personajes con que trabajan en las clases de historia y ciencias sociales

Los grupos coinciden en que los personajes que se trabajan, en general, son hombres. Tales personajes tienen relación con la política o las guerras. Fany del grupo de David dice que ven a: «(…) los candidatos, los presidentes (…)» e Irma agrega que ven: «Alguno que otro actor político que haya marcado en sí relevancia.». Camila plantea que esta situación es debido a que: «(…) el tema de la mujer se ve súper poco (…)».

Esto se puede comprender desde lo que plantea Giroux (2003), quien dice que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se ha construido desde perspectivas hegemónicas. Reproduce los estereotipos y los prejuicios por razones de género. La tradición en la enseñanza se puede explicar siguiendo los planteamientos de Foucault (2008), quien define que bajo tales contextos se validan y se normalizan las jerarquías y las estructuras sociales que han subordinado a las mujeres bajo los hombres.

Las chicas del grupo de David, reconocen que la mujer sí debe haber realizado distintas acciones, no obstante, argumentan que la exclusión ha sido provocada por aspectos como el "machismo". Fany agrega que: «Es un país machista […] ven al hombre como "la fuerza" (…)». Fany plantea, además, que si se incluyera a las mujeres como sujetos históricos empoderados, eso generaría mayores movimientos sociales debido a que la sociedad notaría que han sido excluidas: «(…) por eso yo creo que igual como que siguen dejando a la mujer ahí.»

Como afirman los grupos, aspectos como las prácticas se enmarcan en la transmisión de las culturas hegemónicas (Apple, 1991). Para nuestra sociedad, la hegemonía cultural, social y política –entre otros aspectos- está dictada por las definiciones del patriarcado. Scott (2008) dice que la historia ha sido formada bajo las jerarquías de género. De esa manera, como afirman Pagès y Sant (2012) la historia ha sido construida bajo estructuras y

lineamientos los cuales han excluido las experiencias de las mujeres de las narrativas.

Coincide con las investigaciones de Marolla y Pagès (2015) y Pagès y Sant (2012), quienes afirman que las escuelas fomentan una enseñanza de la historia que reproduce las estructuras desiguales y patriarcales de la sociedad. En efecto, se priorizan aspectos ligados a la política, las guerras y la economía con protagonismo de los hombres, por sobre temas que destaquen las acciones femeninas.

Arturo del grupo de Marcos plantea que han trabajado a las mujeres, aunque se ha tratado como: «(…) un ser inferior que «no tenía pensamiento» (sic) […] y que el hombre tenía que opinar y ser el que tomaba las decisiones». En efecto, Jorge del mismo grupo dice que «(…) nunca vamos a ver un tema de una mujer específica […] siempre va a ser un hombre el que vamos a ver». Los chicos del grupo de Luis afirman, por su parte, que las mujeres son invisibles en la enseñanza. Amelia agrega que las mujeres en la enseñanza son: «(…) muy invisibles, porque no aparece nunca nada (…)».

Lo anterior se puede explicar bajo los planteamientos de Scott (2008) y Fernández (2006), quienes comentan que las perspectivas bajo las que se hacen presente a las mujeres contribuyen a naturalizar la reproducción de los prejuicios y los estereotipos de género. De ahí que la visión como sujetos-víctima que se entrega (Herrera y Pertuz, 2016), por sobre una perspectiva que las visibilice como sujetos empoderados, contribuye a que las chicas reproduzcan tales modelos y roles en la sociedad.

Amelia, del grupo de Luis plantea que cuando se incluyen a las mujeres es desde posiciones subordinadas a la historia de los hombres, y en general, desde roles tradicionales del género. Francisco del grupo de Marcos plantea que la invisibilidad y los roles con que se hacen presentes a las mujeres como sujetos históricos son construidos desde la sociedad: «(…) yo no opino que son invisibles. La gente nos hace creer que son en cierto modo "invisibles" (…)».

Los estudiantes del grupo de Luis, por ejemplo, se cuestionan la invisibilidad de las mujeres debido a las estructuras "machistas" de la sociedad. Gabriel dice que: «(…) quizá las mujeres han hecho cosas pero no sabemos (…)». Pato reconoce que: «(…) no toda la historia fue construida por puros hombres (sic) (…)». Adriana del grupo de Marcos, al respecto afirma que tal situación es debido a que: «(…) antes la mujer estaba como «escondida» (sic)». Amelia coincide con lo anterior y plantea que: «(…) mi

pensamiento es que, capaz que hay una mujer que revolucionó todo, también, que solo no la han puesto en los libros (sic) (…)».

Samuel del grupo de Marcos, plantea que no se incluyen a las mujeres en la enseñanza debido a que la sociedad las ha considerado de manera subordinada en contraste a los hombres: «(…) no lo enseñan porque creen que la mujer es algo "inferior", o sea, siguen creyendo que la mujer es algo "inferior" (…)». Pato del grupo de Luis coincide y argumenta que tal situación es debido a que los hombres se posicionan por sobre las mujeres tanto en la sociedad como en la construcción de la historia: «(…) los hombres quieren tener el protagonismo, y quieren callar a las mujeres».

Como han manifestado los y las estudiantes, las mujeres son presentadas desde roles pasivos (Butler, 1999). Los problemas por razones de género no son trabajados debido a que el rol que se refleja sobre ellas está subordinado a las narrativas dominadas por los hombres (Scott, 2008). Es fundamental que se generen cambios al tratamiento que se ha dado sobre las mujeres, ya que se ha presentado un rol que las visibiliza desde la pasividad, o como sujetos pasivos (Herrera y Pertuz, 2016), por sobre las posibilidades que existirían de presentarlas desde perspectivas empoderadas y como protagonistas de las narrativas.

Según afirma Crocco (2010) y Marolla (2016) y considerando los conceptos de Herrera y Pertuz (2016) el poder trabajar con narrativas que destaquen a las mujeres como sujetos empoderados, podría colaborar a que las chicas empatizaran con las problemáticas que se podrían analizar, y de esa manera generar espacios de empoderamiento. Tal empoderamiento podría tener efectos en la participación social y ciudadana de las chicas y los chicos con el fin de transformar las desigualdades por razones de género que existen y que oprimen (Banks, 2004).

Las chicas y los chicos de los distintos grupos han manifestado, en coincidencia con los planteamientos de Crocco (2010) y Scott (2008), que si se entregan los modelos de mujeres empoderadas, desde un concepto de sujeto-empoderado (Herrera y Pertuz, 2016), se podrían contar los modelos que podrían motivar desde la empatía hacia la participación. Contra lo que se debe luchar, es siguiendo a Foucault (2008), es la visibilización desde perspectivas como sujetos pasivos, lo que contribuye a la reproducción social de problemáticas como la opresión, la discriminación, los prejuicios y los estereotipos de género.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México: Paidós.

Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo.* Madrid: AKAL.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido.* Madrid: Ediciones AKAL.

Barton, K. C. (2002). Masculinity and Schooling. *Theory and Research in Social Education, 30*(2), 306-312.

Benavente, J., y Núñez, A. (1992). El androcentrismo en la enseñanza de la historia y la geografía (Ed.), *Del silencio a la palabra* (pp. 153-176). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Bonilla, A., y Martínez, I. (1992). Análisis del currículo oculto de los modelos sexistas. En M. Moreno (coord.), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 60-92). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Colección Estudios.

Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory,* 45, 151-165.

Burke, P. (1999). *Formas de hacer Historia.* Madrid: Alianza editorial.

Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* México: Paidós.

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education.* London: Routledge.

Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches.* California: Sage.

Crocco, M. S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. En W. Parker, *Social Studies Today: Research and Practice* (págs. 175-182). New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Fernández, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de Género. *Íber*, 47, 33-44.

Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research, 2*(2), 209-230.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza.* Madrid: Amorrortu editores.

Herrera, M. C., y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.

Hubbard, P. (2013). Kissing is not a universal right: Sexuality, law and the scales of citizenship. *Geoforum*, 49, 224-232.

Ladson-Billings, G. (1996). Multicultural Issues in the Classroom: Race, Class, and Gender. En R. W. Evans, y D. W. Saxe, *Handbook on Teaching Social Studies* (pp. 101-110). New York: NCSS.

Marolla, J., y Pagès, J. (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clío & Asociados*, 21, 223-236.

Pagès, J., y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDhis*, *25*(1), 91-117.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Usher, P. (1996). Feminist approaches to research. In D. Scott and R. Usher (eds.), *Understanding Educational Research* (pp. 120-142). London: Routledge.

Vázquez, X. R. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: ICE-Horsori.

Woyshner, C. (2002). Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, *30*(3), 354-380.

LAS NARRATIVAS DE UN GRUPO DE CHICOS Y CHICAS ADOLESCENTES SOBRE LA CRISIS ECONÓMICA

Rafael Olmos Vila
rafa.olmos@iesbernatdesarria.com
IES Bernat de Sarrià

1. Introducción

En esta aportación presentamos algunos de los resultados obtenidos durante cinco años en una investigación realizada dentro del programa de doctorado de didáctica de las ciencias sociales de la UAB. El periodo de 2012 a 2017 comprende dos momentos clave del ciclo económico: el punto más aciago de la depresión económica, cuando los gurús económicos presentaban un e scenario trágico (Gay de Liébana, 2012; Niño-Becerra, 2013), hasta el más optimista sobre el fin de la crisis y el inicio de la recuperación (De Guindos, 2016). A pesar del punto de inflexión, los organismos internacionales señalan que la salida de la crisis -si ya es cosa del pasado- supone la mayor brecha entre ricos y clases bajas, de modo que las consecuencias de la crisis perduran (Ruiz y Alba, 2016).

Es indiscutible la omnipresencia de la crisis económica en la vida de los adultos y de los adolescentes. La cobertura de los medios de comunicación y la trascendencia de sus consecuencias en sus vidas, la convertirán, sin duda, en un lugar común de la memoria. La construcción que hagan de los hechos, de los culpables, de las capacidades de los gobernantes, de los movimientos sociales… tendrán un peso clave en la formación de sus imágenes sobre el funcionamiento de la sociedad y sus desigualdades, así como del empoderamiento o pa sividad de la ciudadanía. Por este motivo creemos importante conocer cómo los y las adolescentes explican, narran y justifican los acontecimientos presentes.

2. Marco teórico

La importancia de las narraciones históricas como método de enseñanza no reside únicamente en el rigor de los hechos, los personajes, lugares y su datación. No se trata de memorizar, reproducir fielmente el

pasado, sino de interpretar la información que poseemos para construir una representación argumentada y cimentada en las fuentes.

Santisteban (2010), Saiz y López-Facal (2015) coinciden en destacar que una de las destrezas estratégicas que exige pensar históricamente, es la competencia narrativa. Narrar, para nuestro campo didáctico, implica partir de un punto temporal y un enfoque multicausal, aportar información histórica relevante, identificar las continuidades y los cambios como ejes, con el fin de tomar conciencia y orientar los aprendizajes hacia el futuro.

Según Grau (2015) los relatos históricos escolares nos muestran la manera de pensar históricamente, cómo asimilan los contenidos trabajados en clase, permitiéndonos identificar las carencias en la construcción de sus narraciones. En su investigación con un grupo de 4ºESO, a partir del trabajo de pautas para la elaboración de relatos históricos, consigue «la interiorización de los elementos y las unidades estructurales facilitando la comprensión de los hechos y de los procesos históricos. Supone también una mejora en la estructura del pensamiento histórico del alumnado» (Grau, 2015, p. 67).

Sants et al. (2014) ofrecen un instrumento para evaluar la competencia narrativa. Se comprueba en los relatos cuando éstos están tejidos por una trama, en la que los hechos históricos son contrastados, y el autor toma conciencia de su interpretación/construcción del pasado, con el objetivo de comprender el presente y plantear las posibilidades del futuro. A partir de relatos de 1ºESO y 1ºBachillerato, observan el dominio de la dimensión temporal y espacial, así como de la información de tipo histórico; mientras que se evidencian las dificultades, incluso en Bachillerato, en construir una interpretación crítica con el discurso hegemónico y una visión alternativa. Los mismos puntos fuertes y débiles son identificados por Saiz y López-Facal (2015) en el último curso de Bachillerato: «Sólo una minoría (10%) se aproxima a una narrativa crítica, planteando otras alternativas: cuestionando las herencias del franquismo, la no condena de la dictadura por los conservadores españoles, la no resolución del problema de las víctimas de la represión…» (p.98).

La falacia del historiador, la reconstrucción lineal desde el presente hacia el pasado reforzando los elementos de continuidad y marginando los que fracasaron, es uno de los motivos por los que el alumnado no ofrece en sus narraciones una visión problemática y dialéctica de la historia en la que pugnen diferentes explicaciones. Plantear las narraciones desde supuestos pasados alternativos: *¿Qué situación actual existiría si hubiera ocurrido…*?

es un modo de contrarrestar el dominio de los discursos imperantes y de dar voz a los silenciados e invisibles (Sant y Pagès, 2011; Cerezer y Pagès, 2014). La historia virtual o contrafactual reconstruye a partir de escenarios históricos, nuevos itinerarios en los que se da voz a los derrotados o excluidos, o en los que se prima unos u otros factores, cambiando decisiones, acciones y por lo tanto consecuencias. Siguiendo a Vicari (2012): potencia los contenidos procedimentales, ejercita el pensamiento hipotético sobre el pasado sostenido en la evidencia documental, simula la tarea del historiador: conjeturar, hipotetizar e interpretar basándose en las fuentes (p.617-618). En suma, se favorece el trabajo de aquellas destrezas que reclamaban Santisteban (2010) y Saiz y López-Facal (2015).

¿Qué narrativa sobre la crisis económica construyen?

Alonso, Fernández e Ibáñez (2017) a partir de 6 grupos de discusión de jóvenes de entre 20-35 años de diferentes contextos socioeconómicos y formación, observan que ha existido un cambio respecto a los primeros años de la crisis: el discurso flagelante que les autoinculpaba por vivir por encima de sus posibilidades, ha sido sustituido por la indignación ante las responsabilidades de políticos y banqueros.

Su decepción con la clase política no es seguida de un mayor entusiasmo por los nuevos partidos. Los bancos no son casi nombrados por los jóvenes (CIS, 2016). En una investigación-acción se comprobó que sólo nombraban a la banca, después del estudio en el aula de la crisis de 1929 (Olmos, 2017).

La juventud percibe la precariedad laboral, la temporalidad, la degradación profesional, la pérdida de derechos, la emigración a Europa… como las consecuencias de la crisis.

3. Preguntas y método de la investigación

Nuestra investigación se situó en Benidorm, una ciudad que fundamenta su economía en el turismo, generando un empleo estacional, vinculado a la hostelería. Los años previos a la crisis creció a la par que el sector de la construcción, la especulación inmobiliaria y la corrupción política. La dependencia del turismo, junto a la crisis económica, ha significado en algunos casos la pérdida del empleo, y precarizado las condiciones laborales de los trabajadores, padres y madres de nuestros chicos y chicas.

Con el fin de conocer cómo han vivido y viven las consecuencias de la crisis económica, planteamos a nuestras 35 chicas y 33 chicos que construyeran su relato sobre la crisis económica, pero posicionándose desde el futuro y por lo tanto valorando la crisis *a posteriori*, como si ya hubiera finalizado: *Imagina que cuando tengas 70 años te piden tus nietos o nietas, que les cuentes qué fue la crisis, qué significó para ti y cómo la viviste en tu adolescencia. ¿Qué les contarías?*

Redactaron sus relatos durante la semana previa a la celebración de las elecciones generales del 20D de 2015. Las preguntas que nos formulábamos eran: si serían permeables a los discursos de la recuperación económica; si otorgarían la culpabilidad a los ciudadanos *por vivir por encima de sus posibilidades* o a banqueros y gobernantes (Zurdo y López, 2013) y si describirían una situación más favorable en el plano individual que al colectivo (Anguera, 2012).

4. Los resultados

Sus relatos son exposiciones bien ordenadas, con un enfoque multicausal, presentando hechos contrastados e interrelacionados mediante una trama: «Hijo mío te contaré… la crisis fue producida principalmente por estas causas: los gobiernos regionales estaban en una situación desfavorable, debido a la burbuja inmobiliaria; la economía atravesaba un ciclo recesivo, con el aumento del paro; existía la duda de si habría un rescate a la banca e indignación por la codicia de los bancos. Los políticos, malos e incompetentes, que teníamos agravaron la situación (...) Por todo esto, la sociedad se empobreció, mucha gente fue desahuciada y muchos marcharon al extranjero» (Carlos, 16 años).

Este relato, su explicación de la crisis, puede servir de ejemplo, en casi todos se reproducen unos elementos idénticos: crisis de la construcción, paro, cierre de bancos... Sólo un 10% sitúan el origen de la crisis en los EEUU.

La crisis económica en Benidorm se ha visto agravada por factores de mayor peso que en otras localidades, como el binomio corrupción-construcción y así lo recogen en más de la mitad de sus relatos: «había mucho dinero en negro para comprar casas, mientras se recalificaban terrenos y los políticos miraban hacia otro lado» (Carolina, 16 años).

En torno al 25% señalan al expresidente José Luis Rodríguez Zapatero o el PSOE como un punto de partida de la crisis: «todo empezó en 2008, nadie se lo esperaba, la economía disfrutaba de un buen momento hasta que

llegó al poder Zapatero, la mayoría de españoles fueron despedidos y no pudieron pagar las hipotecas, de forma que fueron desahuciados» (Patricia, 16 años), «el PSOE lideraba el país en 2008, pero nos sumergió en una crisis profunda, nos comparaban con Grecia» (David, 16 años). Sin embargo, sólo un 15% critica los recortes: «después empezaron los recortes en sanidad y muchos enfermos empeoraron, porque necesitaban atención y el Estado ya no la ofrecía» (Juan, 17 años), «subieron el IVA y se recortó en educación» (Zaida, 17 años), «había mucho dinero en negro, pero como el Estado no recibía impuestos tuvo que recortar» (Rebeca, 16 años). Si observamos, en muchos casos "los recortes" son expuestos como inevitables. La precariedad aparece también como una consecuencia de la crisis: «se aprovechaban de la gente con sueldos muy baratos, si tú no lo hacías te despedían y otro lo aceptaba por menos» (Mónica, 16 años), «gente con estudios acabó trabajando en los hoteles, lo que hacía que se te quitaran las ganas de estudiar» (Carmen, 16 años).

Las movilizaciones o acciones ciudadanas por revertir la situación son nombradas en sólo un 20% de los relatos, además su alcance es minimizado: «había manifestaciones contra la corrupción y el paro... pero seguía subiendo la luz y el agua» (Carla, 16 años).

Según sus testimonios no fueron víctimas de la crisis o muy superficialmente: "gracias a Dios, mis padres mantuvieron sus puestos de trabajo y pudimos "sobrevivir". Dicho esto, soy consciente de que la crisis fue una tragedia para miles de personas, muchas familias perdieron sus casas y trabajos» (Sara, 16 años), «en todas partes se hablaba de la crisis, pero no nos vimos afectados, gracias a los ahorros» (Marco, 16 a ños), «entraba menos dinero, ya no salíamos los sábados a cenar» (Marta, 16 años), «mi padre cobraba menos, y a mí me bajaron la paga» (Jaime, 16 años).

Sólo unos pocos ven una incidencia en sus vidas y se puede inferir que dan ya por pasada la crisis, minimizando situaciones muy complicadas: «sólo trabajaba mi padre en casa, no hacía falta que mi madre trabajara. En 2011 mi padre empezó a tener menos trabajo. En 2013 pude irme a Inglaterra a estudiar en verano. Fue ese mismo noviembre cuando empezó a decaer el trabajo de mi padre, hasta el punto de estar casi un año sin trabajar, pero gracias a los ahorros del banco pudimos continuar bien. En 2014 mi madre encontró trabajo y a finales de año volvió a trabajar mi padre, aunque mi madre continuó trabajando porque no cobraba tanto como antes» (Jesús, 16 años).

5. Interpretación de los resultados y discusión con otras investigaciones

En el año 2007 tenían unos 9 años empezaban a recibir información de los medios, sin ningún filtro crítico y posiblemente asumieron una visión negativa del gobierno. Del 2007 hasta el 2016 han vivido un periodo sórdido de la política. En consecuencia, los relatos que encontramos culpabilizan a los políticos, pero son más duros con el PSOE por considerarlo iniciador de la crisis, que con el gobierno del PP. Al hacer referencia a los políticos, sí que observamos que recurren a situaciones de la política local, igual que cuando explican el trasfondo económico, cuentan lo que han visto, como es la quiebra del sector de la construcción, citando rascacielos de Benidorm, estructuras inacabadas (Vera y Cubillos, 2010).

La omnipresencia de los políticos contrasta con la omisión de los nuevos partidos. En los futuros que divisan no se ha dado una revolución política, no hay cambios, ni sistemas diferentes... parece que todo continúa igual, la crisis sólo fue un ciclo económico de recesión que terminó con un periodo de coyuntura positiva.

Como en otras investigaciones, la sombra de culpabilidad de los políticos exonera a la banca:

> Los que explotan a los ciudadanos son los políticos (...) Esa imagen de la explotación vampirizadora y parasitaria (identificada con el robo) no aparece en ningún caso en nuestro trabajo de campo asociado a la figura del empresario o el 'banquero'. El empresario puede imponer condiciones de trabajo denigrantes, e incluso inhumanas, pero en ningún caso roba al trabajador (Zurdo y López, 2013, p. 404).

De sus escritos inferimos que el legado de la crisis es: 1) el desmantelamiento del Estado del Bienestar, ya que asumen los recortes como necesarios o, con indignación, como una imposición de la austeridad; 2) la precarización laboral, tanto las condiciones como los derechos de los trabajadores han sufrido un retroceso con la crisis. Tal y como señalan Alonso, Fernández e Ibáñez (2017) la población española ha asumido la precarización de los trabajos, pero también ha interiorizado la necesidad de realizar recortes ante la deuda.

Una de las preguntas que nos hacíamos era si los alumnos compartían la recuperación económica que propagaban los medios antes de las elecciones. Parece que sí, hay una progresión positiva en sus relatos, sí que creen que ha pasado lo peor y que el futuro será mejor en términos económicos. Sus

relatos hacen referencia a la excepción histórica que fue la crisis: «aunque no te lo creas, cuando yo era como tú, pasamos una crisis muy dura, como nunca habíamos conocido», «era el pan de cada día, en los diarios, la televisión, la calle... ponías las noticias y la gente perdía la casa o el trabajo», «espero que no volváis a vivir crisis como la que vivimos». La crisis se ha convertido en un lugar de la memoria, un referente que no olvidarán.

En términos individuales son mucho más positivos. La crisis endureció las vidas a la gente que despidieron, muchos acabaron siendo pobres y se empeoraron las condiciones de vida, pero como siempre a ellos casi ni les rozó, pasó a los vecinos. Parece que el mismo optimismo que se proyecta hacia el futuro de la economía, también se aplica a su presente, *los que están mal son los otros, nosotros no*. En estas justificaciones de por qué ellos escaparon de los efectos de la crisis, se repite mucho la palabra "ahorros", puede ser que sus padres para concienciarles, se lo repitan con asiduidad.

En sus futuros ficticios gozan de una buena situación económica y han conseguido trabajar de aquello que estudiaron, e incluso ninguno ha tenido que marcharse al extranjero. Un optimismo similar al de otras investigaciones con jóvenes preuniversitarios, como podemos ver en el gráfico 1 (Anguera, 2012).

Este optimismo desaparece en las investigaciones realizadas en los grupos de jóvenes de 20-30 años, que mostraban «un enorme malestar con su situación personal, articulando un discurso muy desesperanzado, con una imagen del futuro teñida de incertidumbre en el que los riesgos parecían ser mayores que las esperanzas u oportunidades» (Alonso, Fernández e Ibáñez, 2017, p.158), e incluso entre universitarios con posgrados, «el eterno "becario" que sufre humillaciones y es explotado» (Zurdo y López, 2013, pp.408-409). E n dichas investigaciones se invierte la clasificación de Anguera (2012), narran numerosas experiencias que se incluyen en las minoritarias opción C y D, desde ver a los jóvenes *nini* como fruto de la crisis, avergonzarse por seguir viviendo en casa de sus padres, envidiar a los mileuristas… situaciones que no contemplaba ninguno de nuestra investigación.

Opción A	Opción B	Opción C	Opción D
Trabajando de lo que he estudiado y bien remunerado.	Trabajando de lo que he estudiado y recibiendo un sueldo bajo.	En un trabajo sin relación con lo estudiado y recibiendo un mal sueldo.	Trabajo inestable, temporal o en paro.

Gráfico 1. ¿Cómo se imaginan la vida laboral? (Anguera, 2012, p.180)

6. Conclusiones

En nuestra investigación, como en otras sobre sus proyecciones sobre el futuro, dibujan un escenario particular muy favorable. A pesar de relatar un fenómeno dramático como la crisis económica y social, en su futuro y en su círculo cercano no hay depresión económica. Parece que, para nuestros chicos y chicas, hasta que no alcancen una etapa postacadémica o prelaboral (prácticas de formación), no existirá una ruptura con la idealización de sus vidas.

La enseñanza que extraen de la crisis, a pesar de su dramatismo, no se traduce en la urgencia de revisar el modelo político o económico, ni hacia una mayor supervisión o control de los mismos. La crisis estuvo ligada a una determinada coyuntura, mientras que su superación se debió a la resistencia, capacidad de ahorro y limitación del gasto. Su lectura de los hechos, nos insta a desde las aulas, desde la enseñanza de las ciencias sociales, priorizar formar ciudadanas y ciudadanos críticos, reflexivos y capaces de proponer alternativas.

Por último, la utilización de la ucronía ha resultado positiva para recrear escenarios, trabajar la imaginación histórica y el pensamiento creativo, aunque hemos comprobado que sus relatos, a pesar de ser

coherentes y guardar rigor histórico, se basaban más en sus experiencias emocionales y en su contexto cercano.

Referencias bibliográficas

Alonso, L. E., Fernández, C. J., e Ibáñez, R. (2017). Juventud y percepciones de la crisis: precarización laboral, clases medias y nueva política. *Empiria*, 37, 155 -178. DOI: https://doi.org/10.5944/empiria.37.2017.18983

Anguera, C. (2012). *El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l 'educació secundària*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/117435

Cerezer, O. M., y Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès, y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 2, (37-44). Barcelona: UAB.

CIS (2016). *Estudio nº3134. Barómetro de abril 2016*. Disponible en http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3134/es3134mar.pdf (fecha de consulta: 02/02/2018).

De Guindos, L. (2016). *España amenazada. De cómo evitamos el rescate y la economía recuperó el crecimiento* Barcelona: Península.

Gay de Liébana, J. Mª. (2012). *España se escribe con E de endeudamiento. Radiografía de un país abocado al abismo*. Bilbao: Deusto.

Grau, F. (2015). Los relatos históricos en las aulas de secundaria. Un estudio desde la investigación-acción. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 14, 61 -70. Disponible en http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/303620 (fecha de consulta: 2/02/2018)

Niño-Becerra, S. (2013). *Diario del crash*. Barcelona: Los libros del Lince.

Olmos, R. (2017). *La crisi econòmica a l'aula: les representacions socials de nois i noies i les seus perspectives de futur*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona. Handle: http://hdl.handle.net/10803/405649

Ruiz, S., y Alba, M. (2016). *Una economía al servicio del 1%*. Disponible en: https://oxfamintermon.s3.amazonaws.com/sites/default/files/documento

s/files/economia-para-minoria-anexo-espana_0.pdf (fecha de consulta: 02/02/2018).

Saiz, J., y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales* 52, 87-101. DOI: http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06

Sant, E., Santisteban, A., Pagès, J., González, N., y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia? *Clio & Asociados*, 18, 166-182. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8095/pr.8095.pdf (fecha de consulta: 02/02/2018).

Sant, E., y Pagès, J. (2011). ¿Por què las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3. 129-146. Disponible en http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/802 (fecha de consulta: 02/02/2018).

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, 14, 34-56. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf (fecha de consulta: 02/02/2018).

Vera, M.I., y Cubillos, F. (2010). Concepciones del alumnado de secundaria sobre la comprensión y el aprendizaje de conceptos de Geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 3-15. Disponible en http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191354 (fecha de consulta: 02/02/2018).

Vicari, P. (2012). Pensamiento contrafáctico y estrategias de enseñanza en el campo de la Historia. Análisis epistemológico de posibilidades y limitaciones. En L. Salvático, y L. Pessenti (eds.), *Epistemología e Histona de la Ciencia* (pp. 613-620). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Handle: http://hdl.handle.net/11086/3904

Zurdo, Á., y López, M. (2013). Estrategias e imágenes sobre la crisis en el espacio social de la nueva pobreza. Representaciones sociales y atribuciones causales. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, *31*(2), 383-433. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CRLA.2013.v31.n2.43224

ABRIR LA ESCUELA AL ENTORNO. MEDIOS DE COMUNICACIÓN LOCAL Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Meriam Boulahrouz Lahmidi
meriam.boulahrouz@gmail.com

Rosa M. Medir Huerta
rosa.medir@udg.edu

Salvador Calabuig i Serra
salvador.calabuig@udg.edu

Universidad de Girona

1. Introducción

En una sociedad cada vez más conectada, los medios de comunicación nos aportan una gran cantidad de información sobre los problemas sociales y ambientales que tienen lugar en diferentes regiones del mundo. En este contexto, los jóvenes son uno de los colectivos más influidos por la enorme cantidad de información que reciben a diario. Sin embargo, no tienen conocimientos del entorno concreto en el que viven, y a menudo, no pueden hacer frente a sus dudas y curiosidades. De esta manera, se hace necesario proporcionar a los jóvenes la formación necesaria que les permita conocer su entorno a través de los medios de comunicación locales.

Para ello, es importante crear una cultura de aprendizaje social donde los contextos informales ofrezcan oportunidades para ampliar la comprensión y la implicación en el desarrollo sostenible (Ferreira, Ryan, y Tilbury, 2006; Lema Blanco, 2015). Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben incentivar a los niños y jóvenes a responder y actuar en contextos de la vida real para la comprensión de cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible. Asimismo, se hace necesario ayudarlos a comprender la influencia de los medios de comunicación en una sociedad cada vez más conectada y a examinar las situaciones, los problemas y los obstáculos para plantearse futuros más positivos (Tilbury y Ross, 2006; UNESCO, 2006). En esta investigación presentamos una experiencia didáctica desarrollada en un instituto situado en un municipio de la ciudad de Girona con el objetivo

de implicar a los jóvenes en su entorno próximo a través los medios de comunicación local.

2. Marco teórico

2.1. Medios de comunicación y educación para el desarrollo sostenible

Los constantes cambios producidos en la sociedad hacen necesaria la formación de una ciudadanía capaz de participar en la toma de decisiones para un futuro sostenible. Los medios de comunicación tienen un papel fundamental para la formación ciudadana para la Sostenibilidad.

Los medios de comunicación son considerados vehículos de denuncia social y de movilización de la opinión pública en temas como el problema de la capa de ozono, las aplicaciones militares de la energía nuclear, los efectos del cambio climático, los alimentos transgénicos, etc. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que los medios de comunicación sensibilizan a la población sobre la existencia de riesgos y problemas ambientales y en algunos casos se señala que «es a través de los medios de comunicación que mucha gente adquiere una concienciación y comprensión del ambiente y de las cuestiones ambientales cercanas y lejanas» (Calero, Vilches, y Gil, 2013).

2.2. La implicación de los jóvenes en el desarrollo sostenible local

En una sociedad cada vez más global, los niños y los jóvenes requieren una interacción directa con los fenómenos para comprenderlos. Para ello, han de investigar ecosistemas a p equeña escala o locales. Es a través la investigación y acción en sus comunidades que los jóvenes desarrollaran un sentido de responsabilidad compartida y reconocen la importancia de su participación en decisiones locales, nacionales y globales (Hart, 2001). Con el conocimiento local del entorno, los jóvenes pueden hacer frente a la enorme complejidad de los problemas medioambientales y sociales mundiales y la cantidad de información que transmiten los medios de electrónicos. La atención debe centrarse en el desarrollo local sostenible; a partir de aquí es más fácil avanzar hacia proyectos compartidos con otras comunidades y de ahí favorecer el salto a la comprensión de problemas globales. Los jóvenes han de responder y actuar en contextos de la vida real para comprender la necesidad de proteger el conocimiento autóctono (UNESCO, 2006; UNESCO, 2014). En nuestra sociedad caracterizada por el auge de la

información es importante ayudar a los jóvenes a comprender la influencia de los medios de comunicación y la publicidad, promover el pensamiento crítico y descubrir cómo influye la cultura en los valores y las creencias para comprender las complejidades culturales, sociales y medioambientales que les rodean. Asimismo, se hace necesario aclarar valores, deconstruir los valores socializados, cuestionar el pensamiento heredado y plantearse futuros más positivos (Tilbury, 2011; Tilbury, y Ross, 2006).

3. Metodología

Esta investigación se ha desarrollado a partir de la propuesta didáctica *Las noticias de nuestro pueblo*. La propuesta consiste en un conjunto de actividades cuyo objetivo es implicar a los jóvenes en su entorno a partir el uso de la prensa local. El uso de los medios de comunicación del ámbito local permite que los jóvenes piensen en el territorio que les rodea y analicen los aspectos que afectan a la calidad de vida de la ciudadanía. La propuesta didáctica se ha experimentado en dos grupos de segundo curso de la ESO de un centro de educación secundaria situado en un municipio de Girona. La muestra está compuesta por un total de 54 estudiantes.

La investigación adopta una dualidad metodológica: cuantitativa y cualitativa. Se ha usado el cuestionario como instrumento de recogida de la información cuantitativa antes de iniciar la propuesta didáctica. La principal finalidad del cuestionario inicial es conocer el punto de partida de los estudiantes en relación con el uso de los medios de comunicación en su vida diaria. Asimismo, como instrumento de recogida de la información de carácter cualitativo se ha usado la observación participante con el objetivo de recoger comentarios en relación con diferentes aspectos de la actividad experimentada.

4. La propuesta didáctica: las noticias de nuestro pueblo

La propuesta didáctica *Las noticias de nuestro pueblo* consiste en la lectura de noticias del ámbito local para la comprensión y el análisis crítico del entorno que les rodea. A través de los medios de comunicación local, los jóvenes analizan los aspectos sociales y ambientales que les rodean. Esto les permite conectar con los acontecimientos que suceden a nivel global y resolver los retos que la sociedad actual está planteando.

En nuestro caso se han seleccionado distintas noticias extraídas de la revista del pueblo que informaban de diversas problemáticas sociales o

medioambientales relacionados con el pueblo. Tras la selección de las noticias, se ha–formulado una propuesta de actividades para el análisis y reflexión de la noticia.

Los principales objetivos establecidos en la propuesta didáctica consisten en:

- Contrastar y valorar informaciones diferentes analizando las causas y consecuencias de los fenómenos sociales y ambientales.
- Proponer soluciones alternativas a los problemas concretos y hacer propuestas con criterios de sostenibilidad.
- Analizar los hechos y fenómenos obtenidos de fuentes diversas y formarse una opinión propia.
- Participar activamente y de forma cooperativa en la elaboración de proyectos para dar respuesta a l as situaciones y necesidades del ámbito comunitario.

En la primera parte de la propuesta didáctica se ha explicado detalladamente las distintas fases, actividades a desarrollar y el material didáctico disponible. Asimismo, se ha facilitado a los estudiantes participantes el cuestionario de la investigación con el objetivo de analizar el uso que hacen de los medios de comunicación en su vida diaria, sus conocimientos del desarrollo sostenible y la participcipación ciudadana.

Después de responder el cuestionario inicial, se ha procedido a formar los grupos de trabajo. La mayor parte de las actividades del proyecto las tenían que llevar a c abo cooperativamente. En total se han formado diez grupos de tres/cuatro estudiantes cada una. Antes de iniciar la propuesta didáctica, se han definido las normas de presentación del trabajo en grupo. A continuación, se han facilitado las noticias relacionadas con un tema de desarrollo sostenible. Cada grupo tenía que escoger una noticia, y se ha procurado que ninguna de las noticias fuera repetida, pero si dos grupos o más estaban interesados en la misma noticia entonces se sorteaba.

La primera actividad de la propuesta didáctica, consiste en la lectura individual de la noticia y la puesta en común con el resto de compañeros del grupo de las principales ideas tratadas. Seguidamente, los estudiantes por grupos de trabajo pasan a desarrollar las actividades grupales de análisis y reflexión.

Para las actividades grupales de análisis y reflexión cada estudiante disponía de una ficha de trabajo adaptada a la noticia tratada en su grupo. La primera parte de la actividad es común a todas las noticias y consiste en un análisis crítico de la noticia. En esta actividad todos los grupos tenían que seguir unas mismas pautas facilitadas en la ficha de análisis de la notica:

1. ¿Cuál es el acontecimiento fundamental del que trata la noticia?
2. ¿Cuáles son los actores/protagonistas?
3. ¿Cuándo ha sucedido?
4. ¿Dónde ha sucedido?
5. ¿Por qué? ¿Cuál es la principal causa?
6. ¿Cuáles son las principales ideas representadas?

Las pautas para el análisis de las noticias tienen como objetivo principal facilitar a los jóvenes la comprensión del texto periodístico para posteriormente relacionar los sucesos con los temas de desarrollo sostenible. De esta manera, tras el análisis crítico de la noticia, los estudiantes han pasado a desarrollar la segunda actividad de la propuesta didáctica que consiste en reflexionar y relacionar los sucesos tratados con un tema de sostenibilidad.

Para ello, se ha facilitado a todos los grupos de trabajo una guía explicativa con diferentes temas de desarrollo sostenible para que los jóvenes pudieran relacionar los sucesos tratados en la noticia con un tema del desarrollo sostenible. A partir la guía explicativa, los jóvenes tenían que indicar de qué manera perjudica el entorno local y las repercusiones que puede tener a nivel global.

Con el análisis crítico y reflexivo, cada grupo de trabajo tenía que formular una propuesta de mejora sobre el tema tratado. La propuesta de mejora se podía hacer para cualquier otra zona del pueblo siempre y cuando haga referencia al mismo tema de desarrollo sostenible tratado en la notica. De esta manera, se podía establecer una relación con otros acontecimientos para otras zonas o ciudades que se encuentran en condiciones similares a las tratadas.

4.1. Pautas para el análisis crítico de las noticias

1-Conocimientos que tienen los jóvenes sobre el tema tratado en la noticia

2- ¿Qué relación tiene con la sostenibilidad?

3-Analizar de qué manera afecta a nivel local y global

4-Conocen otros espacios del pueblo que se puedan mejorar

5-Formular una propuesta de mejora

4.2. Exposición oral "Mejoramos nuestro pueblo" una forma de evaluación

Después de desarrollar las actividades de análisis crítico y reflexión sobre la noticia tratada, cada grupo de trabajo ha preparado una exposición oral. La presentación oral consistía en explicar la noticia tratada en grupo, relacionarla con un tema de sostenibilidad, establecer una relación entre los efectos que pueden tener los sucesos a nivel local y global y finalmente formular la propuesta de mejora al resto de compañeros del aula.

¿De qué trata nuestra noticia?
¿Qué relación tiene con la sostenibilidad?
¿De qué manera afecta nuestro pueblo?
¿Cuáles son nuestras propuestas de mejora?
Crítica a la noticia (por parte del resto de compañeros de clase)

Tabla 4. Partes de la exposición oral

La exposición oral y la puesta en común de las diferentes propuestas de mejora con el resto de compañeros del aula han consistido en una forma de evaluación. La exposición oral es una actividad de evaluación muy relevante puesto que permite al resto de participantes conocer las noticias tratadas y las situaciones que se podrían cambiar en su entorno local. Mientras sus compañeros exponen, los demás grupos pueden adoptar sus puntos de vista en relación con las alternativas que sus compañeros han formulado. Las presentaciones servirán para dar a conocer nuevas soluciones y alternativas; y al mismo tiempo, abrir el debate sobre las distintas problemáticas de su pueblo, reflexionar y profundizar sobre el problema planteado y como se podrían abordar para encaminarse hacia una sociedad sostenible.

5. Resultados

5.1. Resultados cuantitativos

Con el auge de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, los jóvenes reciben información a través de diferentes medios de comunicación digitales que les aportan información sobre los sucesos que tienen lugar en diferentes escalas espaciales. La presente investigación,

basada en el desarrollo de una propuesta didáctica, ha usado el cuestionario inicial con el objetivo de analizar la influencia de los medios de comunicación en la vida diaria de los jóvenes.

Los resultados obtenidos del cuestionario inicial nos muestran con qué frecuencia los jóvenes participantes en la propuesta didáctica leen la prensa del ámbito local. De esta manera, la mayoría de los jóvenes participantes afirman que leen noticias del ámbito local aproximadamente una vez cada mes (27%), o una vez por semana (20%); no obstante, también podemos hacer hincapié que una parte de la muestra afirman no leer nunca noticias relacionadas con el ámbito local (24%).

Por lo que concierne a la lectura de noticias relacionadas con el ámbito global, los resultados nos muestran que en general los jóvenes están más informados de lo que sucede en otras regiones del mundo que en el propio ámbito local. Gran parte de los participantes afirman leer noticias de ámbito mundial dos o tres veces por semana (33%), cada día (24%); algunos de ellos afirman leer noticias una vez por semana (15%), o una o dos veces cada dos semanas (15%).

En el cuestionario inicial también se han analizado los conocimientos iniciales de los jóvenes en relación con el desarrollo sostenible, y la participación en el entorno local. En el gráfico 3 se desprenden los principales resultados obtenidos. Podemos observar que los jóvenes están familiarizados con algunos temas de desarrollo sostenible que trabajan de manera interdisciplinar desde las distintas materias del currículo. Entre los temas más conocidos por el alumnado podríamos destacar la Biodiversidad (30 participantes 55.55%), la Energía (39 participantes 72.22%), y el Consumo Sostenible (14 participantes 25.92%). Otros temas de desarrollo sostenible que se han tratado desde la materia de ciencias sociales son la Paz y Seguridad Humana (10 participantes 18.51%), la Pobreza (4 participantes 7.40%), y el Urbanismo (3 participantes 5.55%).

La mayoría de los participantes no recuerda haber participado en ninguna actividad para dar a conocer sus opiniones y visiones de su entorno local. Sin embargo, los jóvenes ya conocían algunas iniciativas que se habían llevado en el pueblo para mejorar distintos aspectos. En este caso podemos destacar que la mayor parte de las iniciativas presenciadas y conocidas por los jóvenes hacen referencia a la mejora del urbanismo, las instalaciones, espacios patrimoniales, y la oferta cultural del pueblo.

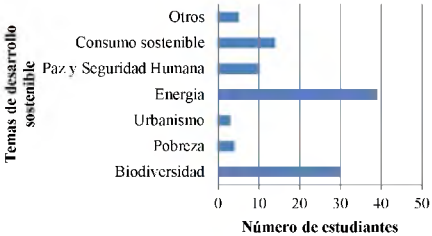


Gráfico 1. Temas del desarrollo sostenible

De esta manera, podemos constatar que los jóvenes del centro objeto de estudio están familiarizados con su pueblo y conocen distintas iniciativas que se producen en su entorno próximo y están interesados en mejorar varios aspectos: a 45 de los 54 participantes (83.33%) de los participantes les gustaría mejorar los centros escolares y sanitarios, a 29 de los 54 participantes les gustaría mejorar las calles y las viviendas, a 14 de los participantes (25.94%) les gustaría mejorar las plazas y parques infantiles y tan solo 4 de los participantes (7.40%) les gustaría mejorar otros espacios (gráfico 10).

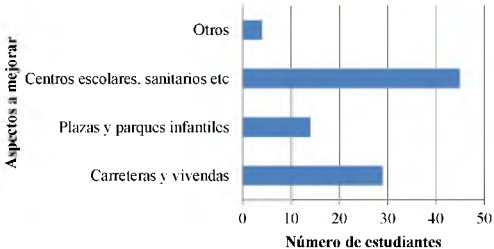


Gráfico 2. ¿Qué aspectos os gustaría mejorar?

5.2. Resultados cualitativos

El desarrollo de la propuesta didáctica "Las noticias de nuestro pueblo" ha permitido a los estudiantes participantes analizar y reflexionar acerca de los acontecimientos de actualidad que tienen lugar en su entorno más próximo. El uso de noticias locales como recurso didáctico es una buena herramienta para conectar con el entorno, esto ha facilitado a los jóvenes relacionar los conocimientos que tienen con aquellos que trasmiten los medios de comunicación a diario.

Con el uso de los medios de comunicación local, los jóvenes han podido reflexionar sobre diferentes aspectos que les gustaría mejorar tanto a nivel local como global. Asimismo, les ha ayudado a conectar con otros aspectos del municipio e identificar soluciones para mejorar determinadas zonas del pueblo con la finalidad de construir una sociedad más equitativa y sostenible. Las principales propuestas de mejora han surgido a partir la reflexión que se ha hecho sobre las diferentes noticias. Cada grupo ha hecho una propuesta de mejora relacionada con un tema de desarrollo sostenible. Los resultados de la observación participante y los trabajos elaborados por los estudiantes nos permiten concretar sus propuestas de mejora relacionadas con aspectos que les afectan directamente en su vida diaria, sobre todo aspectos que les conciernen a ellos como jóvenes. Los jóvenes se muestran interesados en participar en la sociedad como ciudadanos críticos y les gustaría transmitir sus propuestas de mejora al resto de la ciudadanía.

6. Discusión y conclusiones

El desarrollo de la propuesta didáctica *Las noticias de nuestro pueblo* muestra que el uso de los medios de comunicación locales en la educación para el desarrollo sostenible favorece el pensamiento crítico y reflexivo de los jóvenes.

El uso de los medios de comunicación local, resultan esenciales para ayudar a los jóvenes a comprender las complejidades del mundo actual. Con la propuesta didáctica los jóvenes se muestran interesados en varios aspectos que les afectan directamente en su vida diaria como jóvenes (los centros educativos, los espacios de recreo…) e inciden en la importancia de mejorar los espacios del ámbito local para vivir de manera sostenible. El análisis crítico de las noticias les ha ayudado a conectar con distintos temas de desarrollo sostenible social y ambiental. Asimismo, ha facilitado establecer

conexiones con otros aspectos del municipio e i dentificar soluciones para mejorar determinadas zonas del pueblo con la finalidad de construir una sociedad más sostenible.

Las principales propuestas de mejora han surgido a partir la reflexión que se ha hecho sobre las diferentes noticias. Los medios de comunicación local les han llevado a establecer relaciones con otras zonas del planeta mostrándose especialmente críticos con las diferencias entre los países desarrollados y los países subdesarrollados así como con algunas injusticias y preocupaciones globales como la pobreza, el cambio climático, la contaminación y la pérdida de la biodiversidad.

La exposición oral ha permitido abrir el debate en el aula sobre las distintas problemáticas del pueblo y ha hecho reflexionar al resto de compañeros sobre posibles alternativas de mejora basándose en criterios de sostenibilidad. La exposición oral también es una manera de dar a conocer al resto de jóvenes una visión global de los sucesos que tienen lugar en su entorno, y a su vez, ha permitido compartir con el resto de compañeros las propuestas de mejora formuladas en grupo.

Referencias bibliográficas

Calero, M., Vilches, A., y Gil Pérez, D. (2013). Necesidad de la transición a la sostenibilidad: papel de los medios de comunicación en la formación ciudadana. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,* 27, 235-254.

Ferreira, J., Ryan, L., y Tilbury, D. (2006) *Whole-School Approaches to Sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education.* Canberra: Australian Government Department of the Environment and Heritage and the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).

Hart, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible.* Barcelona: UNICEF/P.A.U. Education

Lema Blanco, I. (2015). Los medios de comunicación comunitarios como espacios de educación no formal para los/las jóvenes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 14, 14-28.

Tilbury, D. (2011). *Educación para el desarrollo sostenible. Examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje*. París: UNESCO

Tilbury, D., y Ross, K. (2006). *Living Change: Documenting good practice in Education for Sustainability.* NSW. Macquarie University, Sydney, and Nature Conservation Council, NSW.

UNESCO (2014). *Global Cititzenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. París.

UNESCO (2006). *Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible. Libro de consulta*. Instrumentos de aprendizaje y formación, 4. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf (fecha de consulta: 07/02/2018)

APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA INTERPRETAÇÃO DE OBJETOS: UM ESTUDO COM ALUNOS PORTUGUESES

Helena Pinto
mhelenapinto@gmail.com
Universidade do Porto

O estudo aqui apresentado insere-se no âmbito da aprendizagem das ciências sociais, relacionando-se também com o e nsino de história e pretende demonstrar como a pesquisa sistemática em educação histórica e patrimonial pode contribuir para a produção de modelos de inovação educacional com enfoque na história local[1].

Entre os diversos tipos de fontes, os objetos são geralmente mais propícios à aprendizagem (Nakou, 2001; Fontal, 2003) uma vez que todos os seres humanos se relacionam com objetos. Partindo deste pressuposto, através de um estudo essencialmente qualitativo, procurou-se compreender como os estudantes portugueses de doze a quinze anos inferem a partir de objetos em situações de aprendizagem de história que se pretendem significativas.

Embora tenha predominado nas respostas dos alunos uma descrição baseada em informações ou em detalhes dos objetos, vários estudantes interpretaram os objetos como fontes históricas em contexto, fazendo inferências com base em conhecimentos prévios e realizaram conjeturas sobre aspetos sociais, económicos ou culturais da comunidade (Chapman, 2006).

Os resultados confirmam a importância de se produzirem estudos sistemáticos e que analisem os objetos a nível morfológico, funcional, técnico, económico, sociológico, estético e histórico-cultural (Santacana e Llonch, 2012) fazendo-o de acordo com critérios metodológicos, com tarefas desafiadoras das conceções prévias dos alunos (Pinto, 2016). Desta forma é potenciada a capacidade de observação e é f avorecida a interpretação crítica essencial à construção do conhecimento histórico.

[1] Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do pr ojeto POCI-01-0145-FEDER-007460.

1. Ensino e aprendizagem de História com recurso a objetos do patrimônio cultural

No âmbito do construtivismo social, na linha de investigação de cognição histórica, têm-se desenvolvido abordagens que dão ênfase à natureza situada e ao contexto social da aprendizagem, salientando que se os professores não souberem com que ideias os alunos estão a lidar, estes poderão estar apenas a assimilar o que lhes for dito nas suas preconceções (Lee, 2005).

As mudanças que se têm verificado nas últimas décadas ao nível da educação em museus traduzem também as transformações na natureza da educação quer no que respeita ao significado do termo quer no que se espera das instituições. A aprendizagem é vista como participação ativa do aprendiz, elevando a experiência a um nível superior no intento de educar (Hein, 1998). Para os intérpretes do património, os saberes gerados na área da educação têm fornecido referências para contextualizar a ação educativa pondo em prática ideias da psicologia cognitiva. Tilden (1957) já havia afirmado a importância de se relacionar os objetos históricos a apresentar, com a experiência dos visitantes. Nesta linha, Beck e Cable (2002) insistiram na importância da análise das preconceções dos sujeitos, considerando-a um dos princípios básicos da interpretação.

Outros autores como Hooper-Greenhill (2007), cuja obra se tem centrado na educação em museus, numa linha construtivista, consideram a compreensão da aprendizagem como uma série de processos complexos ao longo da vida, dando ênfase à experiência dos aprendentes e defendendo que a atribuição/construção de significado permite a apropriação do conhecimento. No Reino Unido tem-se verificado uma substituição da expressão «educação no museu» pela expressão «aprendizagem no museu», substituição semântica que representa uma «mudança filosófica na forma como está a ser compreendida a função educativa dos museus», indicando um enfoque nos processos de aprendizagem (Hooper-Greenhill, 2007, p.4). Os museus especializam-se nos objetos que representam a cultura e, por isso, tornam-se centrais para a ação educativa quando o foco muda da palavra escrita para a interação com os objetos – ajudando a analisar, a comparar e a interpretar, a interrogar e a descobrir, de forma direta. Desta forma construimos os nossos significados, mas não de forma definitiva (Hooper-Greenhill, 1999). Toda a interpretação é historicamente situada.

Na relação que o museu estabelece com os seus públicos, a escola tem um papel relevante: é entre a comunidade escolar que a maioria dos museus

retém a parte mais significativa da sua atividade cultural e educativa, relacionada com exposições permanentes e temporárias ou inserida no meio local.

Ao nível de educação formal, está presente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Pires, 1987) em Portugal, a associação do património cultural à ideia de identidade (sobretudo nacional, mas não exclusivista) e de consciência histórica e patrimonial. Esta mensagem tem em si implícita uma pluralidade de enfoques ao nível das áreas curriculares dos diversos graus de ensino.

Neste âmbito, a pesquisa em Educação Histórica, essencialmente qualitativa, tem-se focalizado em ideias substantivas e sobre a natureza da História. Daí a pertinência de se propor desde cedo nas atividades de ensino e aprendizagem, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos, pois a pesquisa tem indicado que crianças e adolescentes revelam modos sofisticados de raciocínio histórico, embora a progressão cognitiva não ocorra de forma invariante e uniforme (Barca, 2006).

Contudo, ainda se verifica quer nos programas curriculares quer na prática de sala de aula, um enfoque em fontes escritas e, por vezes, iconográficas. A utilização de fontes patrimoniais em contexto não é tão frequente como seria desejável, assistindo-se ao uso ocasional de fontes primárias para estimular a curiosidade ou ilustrar casos particulares.

Dickinson, Gard e Lee (1978) chamaram a atenção para o facto de ser demasiado simplista a asserção de que a natureza concreta dos materiais históricos – tais como vestígios arqueológicos, edifícios históricos, cartas e documentos originais – ajudaria as crianças a descobrirem sobre o passado. O contacto direto é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas permite algo mais do que isto. Os alunos podem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e com os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é desejável que formulem questões investigativas e hipóteses explicativas acerca do passado de um objeto, edifício ou sítio. Para tal, o trabalho com objetos em sala de aula, em museus ou em sítios patrimoniais, não se pode confinar a uma sessão, deve ser um processo contínuo. Ao avançarem a partir do que já sabem para o que gostariam de saber, os alunos são estimulados a ver os objetos ou sítios como fontes de evidência (Cooper e West, 2009). A realização de tarefas sobre sítios arqueológicos pode ajudar os alunos a reconhecer que há inferências que dependem de conjeturas, mas não são

suportadas pela evidência, enquanto outras inferências se baseiam em suposições válidas (Chapman, 2006). Os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos (Santacana, 2008), a problematizar, podem conseguir um melhor desempenho quando confrontados com argumentos históricos.

Embora a maioria das situações de ensino tenham lugar na sala de aula, algumas das mais produtivas em termos da aprendizagem dos alunos realizam-se no exterior, em sítios patrimoniais e até no meio envolvente da escola. Reconhecer este potencial é também desafiador para a investigação em educação patrimonial, pois implica atender à forma como se aprende em diferentes contextos e ao tipo de abordagem mais adequada para desenvolver, por exemplo, a leitura de vestígios arqueológicos ou de edifícios.

Várias investigações na área da educação histórica revelaram a possibilidade de desenvolver a noção de temporalidade histórica nos alunos através da ação mediadora dos objetos da cultura material (Cainelli, 2006; Cooper 2002; Nakou, 2001; Pinto, 2016; Schmidt e Garcia, 2007) assim como a experiência de procedimentos metodológicos (Ashby, Lee e Shemilt, 2005) que permitem aos alunos a interpretação de fontes diversas.

Em Portugal, o currículo de história inclui o contacto direto com o património histórico-cultural nacional e local, mas não atribui esta temática do património a uma área curricular específica. Dada a transversalidade que caracteriza a educação patrimonial, e que resulta da heterogeneidade inerente ao património, parece de toda a pertinência a abordagem de fontes patrimoniais e a investigação dessas atividades no âmbito da educação histórica (Pinto, 2016). Se é verdade que os extensos programas não disponibilizam muito tempo para o detalhe, para a perspetiva local, para a discussão e a argumentação refletida, é possível, através da seleção de assuntos que poderão ser tratados no âmbito da história local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial recorrendo, por exemplo, a um museu local ou a sítios históricos próximos da escola.

Estepa e Cuenca (2006) salientam que a seleção dos conteúdos a ensinar deve partir de uma profunda análise crítica, nomeadamente do ponto de vista epistemológico, destacando o papel das fontes patrimoniais no conhecimento social e como facilitadoras da compreensão de conceitos mais abstratos como mudança/permanência. No que respeita à metodologia, estes autores consideram a investigação escolar como o enfoque mais adequado para propiciar aprendizagens significativas, onde a exploração e a investigação do meio envolvente, partindo de problemas próximos dos

interesses dos alunos, recolhendo informação de diversas fontes e chegando a conclusões sobre os problemas colocados inicialmente, constitui o eixo fundamental das atividades da aula.

Dando o exemplo dos objetos dos museus, Nakou (2006, p. 269) destaca a sua apresentação em contexto museológico, pois essas «fontes devem ser interpretadas em termos históricos para se tornarem evidência histórica sobre o passado» dado que a sua mensagem ultrapassa o significado restrito de qualquer interpretação pessoal.

Proporcionar aos jovens a experiência única do contacto direto com diferentes tipologias de património e iniciá-los na leitura dos bens patrimoniais, a níveis cada vez mais sofisticados, são práticas educativas com enormes potencialidades (Pinto, 2016). Uma abordagem local dos conteúdos pode estimular os alunos a trabalharem de forma reflexiva e crítica, envolvendo-se tanto na vertente teórica como na prática, pois implica também a ligação à comunidade, proporcionando oportunidades de exploração de questões sobre identidades e o processo de pesquisa histórica. Além disso, é possível ensinar e aprender a partir do local para captar o quadro nacional, analisando fontes locais como microcosmos.

Sendo a aprendizagem histórica uma das dimensões da consciência histórica – como processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo – ela configura as competências de orientação na vida e de construção de identidade histórica, mas também é influenciada pelo ensino de História.

2. Investigando a aprendizagem a partir de objetos com alunos portugueses

Em Portugal, se o conhecimento sobre o trabalho dos alunos com fontes patrimoniais ainda é limitado, é-o ainda mais no que respeita às perspetivas dos professores quanto à abordagem da evidência histórica como estratégia de ensino (Pinto, 2016).

É necessário promover não só a compreensão do contexto histórico pelos alunos, mas também a interpretação de fontes diversificadas, encorajando-os a questionar criticamente as fontes e a colocar questões cada vez mais complexas. Desta forma, os alunos poderão dar sentido ao património como evidência histórica e não como simples ilustração ou informação linear.

2.1. Método do estudo

Integrando um estudo de natureza essencialmente qualitativa, realizou-se uma experiência educativa de observação e interpretação de fontes diversas, nomeadamente vestígios medievais que partilham um mesmo espaço com fontes patrimoniais do início da era industrial, em Guimarães (cidade do norte de Portugal, cujo centro histórico é Património Mundial desde 2001), na qual alunos do 7.º ano (12 anos) e do 10.º ano (15 anos) responderam a um conjunto de questões graduais e desafiadoras, que integravam um guião-questionário. Este foi construído de forma a obter respostas a duas questões de investigação:

1. Como usam os alunos de 7º e de 10º anos de escolaridade os sítios históricos –espaços, edifícios e objetos com eles relacionados– enquanto evidência de um passado em mudança?
2. Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do património?

Os dados aqui apresentados reportam-se ao estudo principal de investigação (Pinto, 2016) no qual instrumentos específicos foram aplicados a uma amostra de 87 alunos (40 alunos do 7º ano e 47 do 10º ano de escolaridade) de cinco escolas de Guimarães e aos respetivos professores. Ao longo de um percurso com observação de vários objetos e espaços (Figura 1) pretendeu-se que os alunos identificassem materiais, reconhecessem semelhanças e diferenças quanto a funções e respetivos contextos de produção, a ligação a funções económicas significativas no âmbito da história local e mudanças ao longo do tempo. Procurou-se também analisar de que forma os participantes avaliavam a relevância de uma fonte patrimonial e como fundamentavam criticamente a sua posição.

2.2. Análise dos dados

No sentido de identificar perfis conceptuais dos alunos participantes e construir modelos de tarefas a aplicar em educação histórica e patrimonial, procedeu-se a uma análise intensiva e indutiva dos dados (Strauss e Corbin, 1998) progressivamente clarificada e sistematizada ao longo das fases do estudo.

Figura 1. Grupos de alunos de 7º ano e de 10º ano em diversos pontos do percurso (Fonte: autora)

A análise das respostas dos alunos ao guião-questionário estruturou-se em torno de dois construtos –«uso da evidência» e «consciência histórica»"– e respetivas subcategorias, em termos de progressão conceptual [2].

Relativamente ao uso da evidência, i.e., como utilizaram a informação e inferiram a partir da leitura das fontes patrimoniais, a maioria dos alunos do

[2] Devido as limitações de espaço apresenta-se apenas uma síntese dos resultados, cuja discussão mais desenvolvida pode ler-se noutra publicação (Pinto, 2016).

7º ano (53,3%) e bastantes do 10º ano (41,4%) entenderam as fontes como provedoras diretas de informação. Um número ainda expressivo de respostas (21,2% de 7º ano e 28,5% de 10º ano) revelou inferências pessoais com base em conhecimentos prévios, situando no tempo a informação das fontes ou estabelecendo elos com o contexto político e social. Em menor número (3,5% de 7º ano e 2% de 10º ano) foram as respostas que revelaram inferências pessoais problematizadoras, formulando questões ou conjeturas sobre o contexto e estabelecendo relações temporais. Os alunos mais velhos revelaram menor sentido inquiridor que os alunos de 12/13 anos, situação que poderá resultar, em certa medida, do facto de os seus professores abordarem os programas com enfoque nos conteúdos históricos substantivos e sua contextualização, levando os alunos a responderem a questões com base na informação disponível e não a inferirem com base no próprio questionamento das fontes.

Relativamente ao modo como deram sentido à relação dialógica entre passado e presente a partir da leitura das fontes patrimoniais (consciência histórica), um grande número de alunos (52,7% de 7º ano e 50% de 10º ano) avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entendeu o passado em termos genéricos como intemporal. Diversos alunos (9% de 7º ano e 14,9% de 10º ano) compreenderam a forma como o património chegou ao presente e a sua preservação pelo seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local ou nacional. Mas, se um número significativo de alunos (13,9% de 7º ano e 20,2% de 10º ano) revelou uma compreensão da relação passado-presente de forma linear, houve algumas respostas (1% de 7º ano e 4% de 10º ano) que mostraram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, revelando uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica. Os alunos de 10º ano revelaram, em geral, uma compreensão histórica mais sofisticada, comparando o passado com o presente e procurando compreender essas diferenças, assim como as mudanças ao longo dos tempos e pareceram entender que a mudança nem sempre é progressiva, pode ter vários ritmos e direções diversas. No entanto, foi também entre os alunos do 10º ano que a consciência história surgiu mais associada à identidade local, o que não deixa de parecer contraditório, uma vez que estes alunos abordaram a história europeia e mundial nos anos anteriores (3º ciclo do ensino básico) enquanto os alunos de 7º ano abordaram a história nacional (2º ciclo do ensino básico). Os tipos de consciência, tal como os

sentidos de identidade que os alunos vão construindo variam e não expressam apenas os conhecimentos adquiridos na escola, mas podem ser condicionados pela família, pela comunidade de pertença ou pelos média.

Em síntese, os níveis conceptuais referidos não são invariantes, mesmo em cada aluno, e nenhum dos níveis é mutuamente exclusivo, pois cada um deles pode emergir num mesmo indivíduo em diferentes contextos. Esta proposta de níveis de progressão é uma construção interpretativa a partir das ideias dos alunos e sustentada em estudos anteriormente realizados e referidos neste texto.

3. Breves considerações finais

O contacto direto com objetos, com o património cultural material, é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas deve permitir algo mais do que isto. Os alunos podem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é desejável que eles formulem questões investigativas e hipóteses explicativas.

Porém, o trabalho com objetos na sala de aula, tal como nos museus ou outros locais, não se pode confinar a uma sessão, deve ser um processo contínuo (Pinto, 2016). Os alunos precisam de tempo para aprenderem a ler objetos, tal como o necessitam para ler textos, e de conhecer os princípios básicos da sua análise.

A formação de professores de história ou de ciências sociais também pode ser enriquecida com formação contínua no âmbito da educação patrimonial (Pinto e Molina, 2015), pois muitos profissionais da educação desconhecem ainda as metodologias de ensino nesta área e necessitam refletir sobre como os aprendentes se relacionam com o passado através da interpretação dos vestígios patrimoniais.

Referências bibliográficas

Ashby, R., Lee, P., e Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. En M. S. Donovan, e J. D. Bransford (eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 79-178). Washington DC: The National Academies Press.

Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em revista*, número especial, 93-112.

Beck, L., e Cable, T. (2002). *Interpretation for the 21st century: fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Champaign: Sigamore Publishing.

Cainelli, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em revista*, número especial, 57-72.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

Cooper, H., e West, L. (2009). Year 5/6 and Year 7 hi storians visit Brougham Castle. In H. Cooper, e A. Chapman (eds.), *Constructing History 11-19* (pp. 9-32). London: Sage.

Chapman, A. (2006). Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13. *Teaching History*, 123, 6-13.

Dickinson, A., e Lee, P. (1978). Understanding and research. In A. Dickinson, e P. Lee (eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 94-120). London: Heinemann.

Estepa, J., e Cuenca, J. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf, O. Fontal (eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Gijón: Trea.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.

Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. New York: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational role of the museum*. London: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. S. Donovan, e J. D. Bransford (eds.), *How students learn: history in the classroom* (pp. 31-77). Washington, DC: The National Academies Press.

Nakou, I. (2001). Children's historical thinking within a museum environment: an overall picture of a longitudinal study. En A. Dickinson, P. Gordon, e P. Lee (eds.), *Raising standards in History Education* (pp. 73-96). London: Woburn Press.

Nakou, I. (2006). Museus e Educação Histórica numa realidade contemporânea em transição. *Educar em Revista*, n.° especial, 261-273.

Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Pinto, H., e Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, *33*(1), 103-128.

Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Si stema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.

Santacana, J. (2008). La arqueología experimental, una disciplina con alto potencial didáctico. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57, 7-16.

Santacana, J., e Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.

Schmidt, M. A., e Garcia, T. B. (2007). O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. En M. A. Schmidt, e T. Garcia (org.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica* (Vol. I, pp. 52-57). Curitiba: UFPR.

Strauss, A., e Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.

Tilden, F. (1957). *Interpreting our heritage*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO DE 6º DE PRIMARIA SOBRE LA EDAD MEDIA. UN ESTUDIO DE CASO

José Ángel Armas Castro
xose.armas@usc.es

Jorge Conde Miguélez
j.conde@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela[1]

1. Introducción

El presente trabajo tiene la intención de presentar los datos obtenidos en una investigación con alumnado de sexto de Educación Primaria de un CEIP de Santiago de Compostela para conocer las representaciones sociales que poseían sobre el período de la Edad Media. Con el trabajo realizado se pretendían dos objetivos; a) Obtener información que auxiliara en la comprensión de problemas clásicos en las ciencias sociales que están relacionados con incrementar la motivación del alumnado y b) extraer claves didácticas que sirviesen para concretar futuros diseños con la temática del Medievo.

Se llevó a cabo una observación participante donde se realizó una recogida de datos. El instrumento principal fue un cuestionario en el que se pretendía identificar, analizar e interpretar las concepciones del alumnado.

Se optó por emplear la teoría de las representaciones sociales porque son una vía indudable para conectar la enseñanza con los intereses de los estudiantes como defienden autores como Jodelet (2011), Castorina (2005) o Wagner (2007).

[1] Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+I del MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciada con fondos FEDER de la UE.

2. La teoría de las representaciones sociales y la educación. El caso de la Edad Media

Autores como Jodelet (2011) han aplicado la teoría de las representaciones sociales al ámbito de la educación para conocer como el alumnado construye su visión de la realidad. El campo educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje son un ámbito muy adecuado para implementar la teoría de las representaciones sociales porque constituye un marco interpretativo de las complejas relaciones que se establecen entre conocimiento académico, sentido común y conocimiento escolar.

Wagner et al. (2007) indican que las concepciones que se poseen en forma de representaciones sociales constituyen una respuesta adaptativa del usuario destinadas a solventar las interacciones con fenómenos desconocidos de variado grado de potencial conflictivo que está en la base de los discursos sociales.

Para entender la relevancia de tomar en cuenta el sentido común del alumnado Castorina (2005) afirma que este condiciona la adquisición de contenidos. Cuando los estudiantes construyen sus teorías, estas son producto de la interacción con los objetos, pero las creencias sociales sirven de base para las hipótesis que utilizan y de restricción y orientación para pensar conceptualmente. En un ejemplo de esto Carretero et al. (2013) presentan un trabajo con alumnado español en el que se cuestiona como adquiere el alumnado el conocimiento de los hechos históricos y la forma en que se emplean en el sistema escolar las narrativas nacionales.

Un problema que se puede encontrar al estudiar las representaciones del alumnado de educación primaria es el relativo a la influencia de una gran variedad de fuentes que tienen como consecuencia que el alumnado posea un conocimiento divergente, por lo tanto, más complejo de analizar.

Furió (1990), a través de una encuesta aplicada a una muestra de alumnado en el momento de acceder a la universidad, encuentra que el alumnado valenciano cuenta con más de una imagen con respecto al período medieval. Por su lado Duchemin (1987) sostiene que el adjetivo "medieval" está asociado con acepciones variadas que podrían ir desde una visión peyorativa, oscura y descalificadora, producto de autores renacentistas reelaborada por otros autores de la Ilustración, a una visión actual más favorecedora pero igualmente inexacta en la que destaca una concepción romántica y mágica proveniente de la televisión, las novelas, el cine y otros productos de consumo masivo.

Otro estudio que merece la pena tomar en consideración es el de García Pujades (2013) en el que se aprecia que en los primeros cursos predomina una concepción fantástica y en cursos posteriores se puede localizar una visión donde convive la concepción *fantástica* con la *oscura* perdiendo grado de importancia la fantástica a medida que se avanza de curso.

El trabajo de Furió (1990) refleja que la versión del medievo que resulta hegemónica es la heredera de los libros de texto escolares de carácter nacionalista español donde el contexto que se toma en cuenta es el territorio castellano y la visión es político-religiosa y tradicional. Indica que hay otras fuentes que contaron con mucha difusión tales como los cómics del Guerrero del Antifaz o el Capitán Trueno que contribuyeron a afianzar este esquema empobrecedor que en la actualidad aún tiene presencia.

3. Metodología y criterios de análisis.

En nuestro estudio hemos aplicado un cuestionario a 49 estudiantes de 6º curso de educación primaria durante aproximadamente 30 minutos en el contexto de aula. Los estudiantes, poco habituados a realizar este tipo de actividades, mostraron interés y curiosidad hacia la tarea. Los resultados del cuestionario se analizan principalmente desde perspectivas cualitativas, pero cuantificando la información cuando resulte relevante (Flick, 2014), tratando de identificar el sentido que los estudiantes atribuyen a hechos y situaciones características de la Edad Media. El cuestionario constaba de nueve ítems en los cuales se les pedía que utilizasen narrativas, que describiesen imágenes y empleasen términos relacionados con aspectos de la Edad Media. Analizamos a continuación los datos de algunos de los ítems más destacados.

3.1. Palabras asociadas con el medievo

En el primer ítem se esperaba que los estudiantes expresaran de una manera espontánea sus concepciones con respecto al período medieval en una actividad concebida como libre asociación de palabras.

Los datos (tabla 1) parecen mostrar que el alumnado asocia la Edad Media con un contexto bélico en el que principalmente interactúan señores y vasallos y donde las cruzadas ocupan el lugar preeminente. Con menor número de citas aparecen los términos relacionados con los aspectos económicos, sociales y culturales dentro de los que destacan las referencias a los mundos agrario (cultivos, ganado), religioso (clero, musulmanes) y

urbano (gremios, burguesía). Los datos parecen indicar que el alumnado asume una visión peyorativa sobre el medievo representada por múltiples términos como: peste, atraso, bárbaros o enfermedades.

Frecuencia	Términos
>10 citas	Feudalismo (29) vasallo (17). Crisis agraria y gremios (13) Castillo (12). alta Edad Media (11). cruzadas (10).
5-10 citas	Clero (9). artesanos (8). señores (5).
<5 citas	-Expansión agraria. universidades masculinas. comerciantes (4) -Caída del imperio romano. oriente. occidente. cultivos. iglesia. burguesía (3) -Catedral. clérigo. peste. marqueses. ruralismo. vikingos. guerreros. descubrimiento de América. pequeñas ciudades. tierras. guerras. parlamentos (2) -Enfermedades. caballeros. nobles. reinos. religión. visigodos. arado. ganado. medievales. conquistadores. musulmanes. invasiones. cristianismo. esclavos. ciudades. escritura. etc (1)

Tabla 1. Palabras relacionadas con el medievo

Hay que señalar la presencia de muchas palabras que delatan que los elementos patrimoniales tienen un peso relevante en sus representaciones. Dentro de esos elementos patrimoniales el que más aparece es el castillo que suele ir asociado a una perspectiva mágica del medievo.

3.2. Personajes, fechas y acontecimientos de la Edad Media

La segunda actividad del cuestionario solicitaba al alumnado información sobre el comienzo, la duración, los personajes y algunos acontecimientos conocidos de la Edad Media.

Los acontecimientos (tabla 2) que dominan el imaginario de los estudiantes son las invasiones, guerras y conquistas, seguidos por acontecimientos relacionados con la historia nacional ("descubrimiento" de América, Reconquista), y acompañados de otros que tienen relación con la historia local compostelana (fundación de Santiago, Maestro Mateo). La historia de la ciudad parece haber irrumpido con fuerza en las representaciones de los estudiantes sobre el mundo medieval. A ello no deben de ser ajenos, ni las prácticas escolares de los últimos años, ni la proliferación de publicaciones juveniles sobre la historia local, ni todo lo

relacionado con las estrategias turísticas de promoción de la ciudad y del Camino de Santiago.

En esta relación no podían faltar los que reproducen la visión más tradicional de la Edad Media como un período atrasado y oscuro (crisis, enfermedades) solo matizada por los avances comerciales o una anacrónica "invención de la escritura".

Frecuencia	Acontecimientos
>10 citas	Crisis agraria (10), descubrimiento de América (6), invasiones de los Barbaros (6)
2-5 citas	Oleadas de invasores, guerras, cruzadas (4), invasión musulmana y fundación de España por los reyes católicos (3), feudalismo, expansión cristianismo, grandes construcciones (2)
1 cita	Peste, aparición de comercio más avanzado, plaga de enfermedades, Apóstol vino a Santiago, fundación Santiago de Compostela, vikingos luchan desde s. V a s. XI, Maestro Mateo hace Pórtico, Almanzor se lleva la Berenguela, Reconquista, invención de la escritura, Imperio de Oriente (1)

Tabla 2. Acontecimientos de la Edad Media. Frecuencia y términos

En cuanto a la idea de la duración del período medieval cerca de la mitad de los 49 estudiantes no responden a esta cuestión y solo 12 dan una respuesta más precisa (diez siglos). La mayor parte parece que tienen presentes fechas que van del siglo X al XV, olvidando más los primeros siglos.

En cuanto a los personajes relacionados con la Edad Media se obtienen un número elevado de respuestas. La media de número de respuestas es 4. Hay dos alumnos que no citan ninguno y uno que llega a mencionar 12. Los personajes más citados (más de 10 menciones) son nombres genéricos: vasallos, nobles, vikingos o reyes. Entre los personajes singulares, los que reciben más menciones son: Colón, Carlomagno, los Reyes Católicos, el Cid, Juana de Arco, Robin Hood o Diego Gelmírez y, por encima de todos, el Apóstol Santiago. Tres rasgos parecen adornar esta galería de personajes; por una parte, los que encarnan determinados acontecimientos clave de las historias nacionales, por otra, aquellos que han sido objeto de difusión a través de la literatura o el cine y, por último, los que tienen relación con el contexto local (representados por Gelmírez y Santiago).

3.3. El espacio y los modos de vida

Con estas cuestiones se buscaba indagar si los estudiantes eran capaces de acercarse empáticamente a las personas que vivían en el medievo.

Hay muchas respuestas en blanco (9) en la cuestión sobre los lugares donde vivía la gente del medievo. Las respuestas con más presencia son: pueblos (8), ciudades (5), campo (4), etc. Otras respuestas son algo estereotipadas, como: los ricos en castillos, los pobres en cabañas, en poblados. El resto de las respuestas describen unos hogares que oscilan desde casas pequeñas a tierras de los reyes. Predomina la idea de un modo de vida relacionado con la ruralidad y las viviendas rudimentarias.

Preguntas	Respuestas	Sin respuesta
¿Cómo eran los lugares donde vivía la gente del medievo?	pueblos (8), ciudades (5), campo (4), los ricos en castillos, los pobres en cabañas (3), en poblados (3) casas pequeñas (1) tierras de los reyes (1)	9
¿Cómo eran sus casas?	casa de madera o roca (5), pequeños castillos (5), casitas pequeñas (4), casas viejas (3), casas pobres (3) chozas pequeñas (3) y casa de tejado de paja (1).	9
¿Qué actividades realizaban para vivir?	agricultura (17), la caza (5), pesca (5), artesanía (4), del vasallaje, de las cruzadas o servir a un señor	16
¿Cómo era su alimentación?	Cultivos y ganadería (18), "de mala calidad", "nefasta", "pasaban hambre, (11) "era buena" y "variada" (2), caza y pesca (2), "no tenían mucha (alimentación) porque era para clero y señores", "le daban la mitad a los superiores", "buena alimentación la tenían los nobles porque tenían el poder" y "comían poco y pasaban hambre salvo la iglesia y los nobles"	17

Tabla 3. El espacio y los modos de vida

En la pregunta sobre cómo eran sus casas aparecen 9 respuestas en blanco. Las demás hacen alusión a hogares paupérrimos e infraviviendas siendo una muestra: casitas, chozas pequeñas y casa de tejado de paja.

En cuanto a las actividades en las que se ocupaba la población del medievo, las respuestas más abundantes son la agricultura, la caza, pesca y artesanía. A esto se añaden ideas como que la gente vivía del vasallaje, de las cruzadas o de servir a un señor. Esto pone de manifiesto un mundo rural

con fuertes desigualdades en el que la mayor parte de la población vive en condiciones poco favorables, aunque un grupo reducido (reyes, nobles) viven de forma acomodada a cuenta de obtener riqueza de los demás.

Cuando se solicita información sobre la alimentación de la población, 17 estudiantes no responden. Los que lo hacen tienen la percepción de que la alimentación era "escasa", "de mala calidad", "nefasta", "pasaban hambre", etc. Una minoría de respuestas reflejan una consideración positiva que se concreta en opiniones como: "era buena" y era "variada" coincidiendo con una visión idealizada. Con estas opiniones parece que lo que domina es la consideración de una Edad Media campesina con pocos recursos de alimentación donde la posición social era determinante para el acceso a una alimentación de mejor o peor calidad, sacando a la superficie de nuevo la idea de una sociedad injusta y desigual. Esto se pone de manifiesto a través de expresiones como: "no tenían mucha (alimentación) porque era para clero y señores", "les daban la mitad a los superiores", "buena alimentación la tenían los nobles porque tenían el poder" y "comían poco y pasaban hambre salvo la iglesia y los nobles".

3.4. Patrimonio y cultura material. El entorno próximo

Para indagar las representaciones de los estudiantes sobre el patrimonio vinculado a la Edad Media se emplearon dos ítems. En el primero se les pedía que hicieran alusión a elementos medievales de Santiago de Compostela y en el segundo se les demandaba que citasen vestigios o edificaciones del medievo en tres ámbitos espaciales: Galicia, España y resto del mundo.

Galicia	España	Resto del mundo
Catedral de Santiago (19), la Peregrina de Pontevedra (5), Oseira (4), Catoira, la catedral de Ourense, la muralla de Lugo, torre de Hércules (3)	Alhambra (5), la catedral de Burgos, la Universidad de Salamanca, la Catedral de Zamora, y los barcos La Niña, La Pinta y La Santa María (1)	Los Jerónimos de Lisboa (1) y la basílica de san Pedro en Roma (1)

Tabla 4. Vestigios medievales en Galicia, España y resto del mundo

En la primera cuestión, 13 de 41 señalaban la Edad Media como el periodo donde se fundó la ciudad de Santiago, siendo solo 3 los que aportan una fecha concreta. Con respecto a los acontecimientos relevantes asociados a la creación de la ciudad, el descubrimiento de la tumba del apóstol y la construcción de la catedral son los que predominan en sus concepciones. Se puede afirmar que, aunque el descubrimiento de la tumba del apóstol está menos constatado que la fundación de la catedral, el peso que tiene en el imaginario del alumnado es mayor. De esta apreciación se deduce que, al trabajar el medievo con alumnado de Santiago de Compostela, no se puede olvidar la leyenda del apóstol Santiago ya que es un centro de interés y una creencia muy presente en la sociedad.

En la segunda cuestión (tabla 4) se puede apreciar que hay un predominio claro en las respuestas de los elementos del entorno más cercano, aquí representados en la catedral de Santiago; en el ámbito peninsular, aparecen citados elementos emblemáticos y, fuera del ámbito español, solo hay dos referencias situadas en Europa, olvidando por completo el resto de los continentes. No parece que exista una identificación clara de la Edad Media con un patrimonio definido, más allá de la ciudad y la catedral.

4. ¿Cuál es la visión de nuestros estudiantes sobre el medievo?

El análisis de los datos parece indicar que la visión de nuestro alumnado gallego es coincidente con una visión eurocéntrica, que coincide con el relato nacional español y en la que tienen importancia los personajes emblemáticos masculinos. El periodo medieval les parece un momento inhóspito y oscuro correspondiente al cliché imperante y en sus representaciones conviven una Edad Media llena de conflictos, nobles, frailes y vasallos con una visión mágica legendaria representada en elementos como dragones y castillos. Las fechas que son asociadas mayoritariamente al periodo medieval son las que van del Siglo X al Siglo XV y los escenarios donde ocurren los hechos tienen como marco el territorio peninsular en su mayor parte. Unos resultados que vienen a confirmar en gran medida los hallazgos de Duchemin (1987), Furió (1990) y García Pujades (2013), con algunas particularidades referidas a lo local.

Estas visiones perviven en la actualidad posiblemente por la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación vehiculadas a través de productos de gran difusión como series, películas, videojuegos y otros, por el peso de los modelos tradicionales de enseñanza, por los relatos del

nacionalismo español, por los libros de texto que trasladan esos relatos y por una desconexión entre la investigación y la enseñanza (Sáiz, 2010).

5. Conclusiones

La aplicación de un cuestionario de representaciones a alumnado de primaria vino a confirmar algunos hallazgos de otras investigaciones, pero también hubo algunas sorpresas en cuanto al número y cualidad de las respuestas. Mediante los datos recogidos se pudo establecer una aproximación a las concepciones de los estudiantes sobre el período medieval que a su vez permiten repensar sugerencias didácticas fundamentadas en el conocimiento extraído.

En primer lugar, se confirmó que para este alumnado la temática medieval es un centro de interés. Así mismo, es necesario tomar en consideración que el legado del medievo está vigente y podemos encontrar vestigios que perviven en la realidad cotidiana. Una propuesta didáctica debería utilizar el entorno histórico próximo con instrumentos de medida del impacto de la actividad.

Esta propuesta debería partir de una evaluación inicial que consistiría en sondear sus centros de interés, sus ideas previas y sus representaciones sociales. Después de analizarlas y de saber el origen de estas, buscaremos unas fuentes alternativas que provoquen en el alumnado un conflicto cognitivo para que puedan reflexionar sobre sus concepciones y les ayude a detectar los estereotipos que contengan.

Dentro de este acercamiento al medievo es relevante desarrollar empatía por los habitantes y modos de vida de esa época. Una forma de contribuir a este objetivo es trabajar con fuentes históricas. Las fuentes de tipo histórico pueden conectar al alumnado con ese pasado alejado y hacerlos conscientes del paso del tiempo. Pero no solo las fuentes históricas permiten esa empatía. Las imágenes provenientes del cómic, los videojuegos, el cine y otros medios, pueden lograr sensibilizar al alumnado con el medievo.

Para terminar, se hace necesario considerar que en una propuesta didáctica se debe presentar información que permita identificar personajes, acontecimientos, patrimonio, modos de vida, etc., de otros lugares para tener una visión menos socio-céntrica y estereotipada de la Edad Media que fue la que hallamos en nuestros estudiantes.

A pesar de que la investigación sobre el aprendizaje de la historia ha avanzado de forma relevante en las últimas décadas, se hace necesario seguir investigando en las aulas de educación primaria utilizando objetos de

estudio concretos y sobre todo en los primeros cursos de la etapa que parecen estar menos atendidos.

Referencias bibliográficas

Castorina, J. A. (coord.). (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. El conocimiento de la sociedad. Madrid/Buenos Aires: Miño y Dávila.

Duchemin, M. C., y Lett, D. (1987). Moyen Age d'adolescents. *Medievales*, *6*(13), 13-34.

Furió, A. (1990). ¿Quina edat mitjana? La percepció de l'escenari medieval entre els estudiants d'història. Resultats d'una enquesta. *Revista d'història medieval*, 1, 251-275.

García Pujades, S. (2013). La Edad Media de los alumnos de educación secundaria: conceptos e ideas previas. *Clío, History and History teaching*, 39, 14-17.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, *21*(1), 133-154.

Sáiz, J. (2010). ¿Qué historia Medieval enseñar y aprender en educación secundaria? *Imago temporis: medium Aevum*, 4, 594-607

Ubieto, A. (1997). Justificación del estudio de la Edad Media en las aulas de secundaria y bachillerato como contenido y como valor. *Íber: Didáctica de las ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 14, 9-22

Wagner, W. et al. (2007). Theory and Method of Social Representations. *London School of Economics Research Online*. Disponible en: http://eprints.lse.ac.uk/2640

CIUDAD, CIUDADANÍA Y COMPROMISO SOCIAL EN LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Alfredo Gomes Dias
adias@eselx.ipl.pt
Universidade de Lisboa

Rebeca Guillén Peñafiel
rebecagp@unex.es
Universidad de Extremadura

Ana María Hernández Carretero
ahernand@unex.es
Universidad de Extremadura

Francisco Javier Jaraíz Cabanillas
jfjaraiz@unex.es
Universidad de Extremadura

Maria João Oliveira Antunes Barroso Hortas
mjhortas@eselx.ipl.pt
Universidade de Lisboa

1. Introducción

La ciudad se constituye como un espacio de confrontaciones, atrae y repele al mismo tiempo, despertando emociones opuestas y sentimientos desencontrados (Bauman, 2005). En la diversidad de paisajes urbanos son constantes las novedades y sorpresas, son rápidas las transformaciones, siendo múltiples los lugares atractivos y repulsivos. En estas interacciones, los paisajes que diariamente visitamos «condensan y resumen los trazos características de la vida urbana» (Bauman, 2005, p. 68). La diversidad de paisajes que la ciudad nos ofrece permite que la utilicemos como laboratorio para descubrir, experimentar y aprender Geografía en el contexto escolar.

El análisis de los paisajes urbanos próximos a nosotros nos permite mirar a nuestro alrededor y observar para conocer y comprender la realidad que nos rodea. Pero esta visión va a depender de las emociones, de los

sentimientos y de las experiencias. Es lo que se conoce como *literacidad visual* (Gil, 2011; García-Moris et al., 2016).

El trabajo que presentamos a este simposio parte de un proyecto anterior cuyo objetivo era que nuestros alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria analizasen y valorasen los paisajes próximos a ellos, detectaran los posibles problemas sociales reflejados y, a partir de ello, propusieran actividades educativas comprometidas con una educación ciudadana (Jaraíz et al., 2017). A partir de los resultados de ese primer proyecto, planteamos el mismo análisis pero cambiando los sujetos del estudio. Ahora nos interesa conocer la opinión, la valoración y los sentimientos que despiertan diferentes paisajes en estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, de las ciudades de Cáceres y Lisboa, contrastando su visión de los problemas y realidades sociales, así como sus capacidades para conocer y comprender el mundo actual.

Entendemos que el análisis de paisajes distintos, más o menos próximos, por parte de los alumnos, favorece su capacidad de conocer, de comprender las diferencias sociales y culturales que reflejan, nos ayudan a comprender la realidad presente, procurando explicaciones del pasado. Por otro lado, consideramos fundamental investigar los sentimientos despertados por los paisajes en los alumnos, descubrir los significados atribuidos a los mismos dependiendo de sus percepciones, experiencias y emociones. El conocimiento sobre las representaciones que los alumnos más pequeños tienen del paisaje es necesario para que, partiendo de estos, los futuros docentes puedan desarrollar prácticas significativas, explorando los paisajes como un recurso no solo didáctico para conocer y construir pensamiento crítico sobre las sociedades en su dimensión histórica y espacial, sino también educativo para fomentar valores ambientales, sociales y culturales.

Así, en esta comunicación proponemos: 1) analizar el concepto de paisaje en cuanto objeto de estudio de las Ciencias Sociales; 2) discutir los pareceres y sentimientos que los alumnos de Primaria experimentan en su ejercicio de literacidad visual a partir de paisajes urbanos próximos.

2. Fundamentación teórica

Las diversas investigaciones sobre el paisaje han evidenciado nuevas dimensiones para su análisis que van más allá de simples aprehensiones visuales o del resultado de las relaciones Hombre-Medio (Gaspar, 2001). Son múltiples los elementos, relaciones e interdependencias que aumentan la complejidad del estudio del paisaje, convirtiéndolo en un concepto de

utilización polisémica, con interpretaciones a veces contradictorias (Liceras, 2016).

«La Geografía hace del paisaje un objeto fundamental de estudio, y lo hace desde una perspectiva integradora, considerando el paisaje geográfico como el resultado de las interrelaciones de fenómenos físicos, biológicos y humanos que se producen en un lugar o espacio de la Tierra» (Liceras, 2016, p. 152). Su estudio puede suscitar algunas cuestiones: ¿cómo se ve?, ¿cómo se genera?, ¿cómo se utiliza?, ¿cómo se organiza?

El paisaje surge como una realidad espacio-temporal, de la cual forman parte elementos visibles e invisibles, naturales, biológicos y antrópicos, relacionados entre sí, en evolución y transformación, a los cuales se suman valores estéticos y culturales, significados y valores. Desde esta perspectiva, el estudio del paisaje como propuesta didáctica debe considerar una triple vertiente: el paisaje como ciencia, como cultura y como sentimiento (Liceras, 2016).

La Convención Europea del Paisaje (2001) alerta del importante papel de la formación y la educación entre las medidas de acción (Council of Europe, 2013)[1]. La educación debe contribuir para desarrollar competencias sociales relacionadas con los valores, actitudes y normas, lo que supone conducir a los alumnos en la percepción y comprensión del mundo en que viven, en el análisis de la sociedad, con el fin de dotarlos de argumentos en sus opiniones, interiorizando valores que regulen su comportamientos social.

Desde el punto de vista didáctico, el paisaje es fácil, manejable, cotidiano, porque está próximo, formamos parte de él y él forma parte de nosotros: 1) estimula la percepción de sus elementos, de forma directa e indirecta, pudiendo ser descritos y explicados los factores que los influencian, dando origen a un nuevo tipo de paisaje; 2) favorece la adquisición de conceptos y también de interrelaciones complejas; 3) estimula la comprensión temporal, la interrelación de elementos y factores y explica la dinámica de los paisajes. Por tanto, el paisaje constituye un recurso didáctico que viene avalado por numerosos argumentos, tales como: su carácter integral y complejo que permite un acercamiento interdisciplinar; desarrolla la capacidad de percepción, descripción e interpretación; fomenta valores y actitudes fundamentales para la

[1] Disponible en: https://rm.coe.int/16802f1409

educación en ciudadanía; se adapta al desarrollo psico-evolutivo de los estudiantes; motiva el interés de los estudiantes y favorece la construcción de los aprendizajes (Liceras, 2003).

Para los futuros profesores de Primaria que pretenden desarrollar una educación para la ciudadanía desde una perspectiva de intervención, es fundamental enfrentar al alumnado ante diferentes situaciones o paisajes de la realidad social que les rodea para su exploración y análisis. Para tal hecho, deben tener en cuenta las percepciones y las experiencias en el proceso educativo, por ello, deben diseñar y desarrollar estrategias que contemplen, en gran medida, el conocimiento espacial del individuo, su capacidad para construir representaciones de los espacios, especialmente con los que no están familiarizados, a la vez que mejorar su sentido de la localización y la orientación.

3. Metodología

En este estudio utilizamos como soporte visual cuatro pares de fotografía, que «condensan y resumen trazos característicos de la vida urbana» (Bauman, 2005, p. 68), recogidas en dos ciudades (Lisboa y Cáceres). Los alumnos que analizan las fotografías pertenecen a diferentes centros educativos de ambas ciudades que cursan 3º, 4º, 5º o 6º de Primaria. En cada clase el ejercicio práctico fue desarrollado en pequeños grupos (de 2 a 4 alumnos). El número total de centros donde se ha trabajado ha sido de 8 en el municipio de Cáceres y de 3 en Lisboa, sumando un total de 102 alumnos para los centros cacereños y 86 en el caso de los lisboetas.

La intención subyacente a este estudio es colocar a los alumnos frente a la lectura de paisajes urbanos diversos, de lugares atractivos y repulsivos, solicitándoles su exploración, comprensión y capacidad crítica en el sentido de encontrar respuestas para un conjunto de cuestiones como las siguientes: Q1) ¿Podrías identificar el espacio representado en la imagen?; Q2) ¿Qué problema social relevante puede ser identificado?; Q3) ¿Cuál es la solución para el problema detectado? y Q4) ¿Podrías proporcionar un título para la imagen?

Se pretende conducir a los alumnos en la identificación de problemas sociales relevantes desde una perspectiva crítica, orientada a la resolución de problemas. Para los futuros docentes este ejercicio puede constituir una contribución importante para el desarrollo de competencias que les permitan recorrer la ciudad como laboratorio didáctico, para el descubrimiento, experimentación y aprendizaje de la Geografía a partir de problemas que en

ella se identifican. Por último, estas competencias a raíz del análisis, podrán ser tratadas a t ravés de iniciativas de innovación docente en el aula que engloben todo lo aprehendido.

La elección de las imágenes obedeció a un conjunto de intenciones previamente definidas: un espacio verde degradado (Foto 1); un espacio en el centro histórico, de interés turístico, no degradado (Foto 2); un espacio en el centro histórico degradado (Foto 3); y un espacio industrial abandonado en la ciudad (Foto 4). Por cuestiones de espacio, en esta comunicación presentamos los resultados del análisis de 3 de las fotografías estudiadas en cada ciudad.

Para el análisis de contenido de las descripciones de los estudiantes se definen cuatro categorías que orientarán la exploración de los paisajes: formas de ocupación del espacio, funciones sociales del espacio, problema social relevante y naturaleza de intervención educativa a desarrollar. Para llevar a cabo este análisis, el recurso empleado fue el programa de análisis cualitativo NVIVO, el cual permite una exploración de las palabras más utilizadas por los estudiantes en cada cuestión y la identificación de la naturaleza de sus respuestas en ambos contextos territoriales. Una vez desarrollado el análisis cualitativo, es más sencillo identificar los conocimientos y las competencias que los alumnos han empleado para la lectura del paisaje y la movilización de actividades de innovación docente.

4. Análisis

4.1. Estudiantes de Educación Primaria en Cáceres

La nube de palabras relativa a la Foto 1 (Figura 1) revela que los alumnos no solo identifican el problema reflejado en este espacio, sino además el uso al cual debería estar destinado. El principal problema que detectan es la acumulación de basura, la contaminación y la suciedad, mientras que el uso al que debería dedicarse, sin considerar estos problemas, sería para ellos el de jugar o pasear sin tener que interferir con los mismos.

Los estudiantes también apuntan cuáles podrían ser las soluciones a los problemas detectados. Así, para que este espacio público dejara de presentar este aspecto, proponen recoger la basura y limpiar. Es decir, para que el espacio vuelva a su estado primigenio hay que intervenir sobre lo ya afectado. Son menos los alumnos (13,7%) que abogan por actuaciones previas al suceso contaminante como tirar la basura en contenedores o reciclar.

a) Todas las respuestas	b) Cuestión 3: ¿cómo podrías solucionar estos problemas con acciones diarias?
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultado de la encuesta.	

Figura 1. Análisis cualitativo para la Foto 1 (Parque del Príncipe u otro espacio con basura)

La Figura 2a refleja que el alumnado han identificado el problema de la fotografía (centro histórico degradado), la existencia de grafitis en espacios no acondicionados para ello. Son, por lo tanto, conscientes de que la realización de grafitis conlleva un deterioro de los paisajes urbanos, de hecho, acompañan esta palabra de adjetivos tales como vandalismo, contaminación, sucio, pintadas, etc.

En relación con la pregunta ¿cómo se podrían solucionar estos problemas con tus acciones diarias?, resaltan acciones como volver a pintar las paredes, borrar y limpiar los grafitis, incluso acciones de vigilancia, denunciar, prohibir, etc., mientras que acciones como concienciar, educar, apenas se valoran como solución (7,6%).

En el caso de la Foto 4 (Figura 3), el alumnado identifica igualmente el problema: basura, escombros, abandono de antiguas instalaciones, que se convierten en auténticos vertederos descontrolados. Asocian estos espacios con contaminación, suciedad, ruinas, etc.

a) Todas las respuestas

b) Cuestión 3: ¿cómo podrías solucionar estos problemas con acciones diarias?

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultado de la encuesta.

Figura 2. Análisis cualitativo para la Foto 3 (Centro Histórico de Cáceres degradado)

En cuanto a la cuestión sobre posibles soluciones, nuevamente destacamos actuaciones como limpiar, tirar, recoger, denunciar, uso de contenedores, etc. Es decir, castigos y denuncias para solucionar los problemas de abandono, escombreras, basura, etc., mientras que las medidas de concienciación y educación son puntuales (4,3%). No obstante, en este caso, sí que se recogen algunas posturas como cuidar el medio ambiente, reciclar, crear, etc. (8,3%).

a) Todas las respuestas

b) Cuestión 3: ¿cómo podrías solucionar estos problemas con acciones diarias?

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultado de la encuesta.

Figura 3. Análisis cualitativo para la Foto 4 (Espacio industrial abandonado en Cáceres)

4.2. Estudiantes de Educación Primaria en Lisboa

La nube de palabras relativa a la Figura 4a revela que la mayoría del alumnado no reconoce el uso principal del espacio, un parque o jardín (83,1%). La primera observación del alumnado recae sobre ruinas y polución (79,1%). Es decir, el uso concreto del espacio queda difuminado tras los problemas que se identifican, para los que proponen soluciones como: limpiar o reconstruir (Figura 4b), siendo apenas un 11,3% los que apuntan la necesidad de prevención (no contaminar, preservar, no destruir o no cortar árboles).

a) Todas las respuestas	b) Cuestión 3: ¿cómo podrías solucionar estos problemas con acciones diarias?
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultado de la encuesta.	

Figura 4. Análisis cualitativo para la Foto 1 de Lisboa (Jardim do Campo dos Martires da Patria – Lisboa)

La Figura 5a refleja que los alumnos identifican fácilmente el espacio representado, aunque no lo asocian con el lugar exacto (bairro da Mouraria). Refieren que se trata de un barrio antiguo de viviendas humildes (casas/edificios).

Sobre las soluciones encontradas para los problemas identificados (Figura 5b), resaltan la necesidad de limpiar el suelo, las casas, los edificios, así como hacer obras y reconstruir. Entre las propuestas, abordan la necesidad de construir paseos para mejorar la seguridad vial (4,7%). Se identifican también medidas de naturaleza más preventiva: no dejar basura en el suelo, conversar con los habitantes, llevar a otras personas a vivir al barrio, cuidar las casas o parar el vandalismo (6,3%).

a) Todas las respuestas	b) Cuestión 3: ¿cómo podrías solucionar estos problemas con acciones diarias?
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultado de la encuesta.	

Figura 5. Análisis cualitativo para la Foto 3 de Lisboa (Bairro da Mouraria, centro histórico degradado)

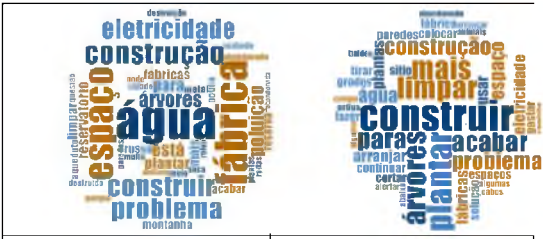
La lectura de la Foto 4 de Lisboa (Figura 6a) fue la que presentó más dificultades para los alumnos: antigua fábrica de gas donde son visibles cuatro gasómetros en ruinas. Muchos estudiantes asocian las estructuras visibles en la imagen con agua (33,7%), otros con electricidad (17,4%), pero no hay ninguna referencia al gas. Los alumnos identifican el espacio como una fábrica (37,2%), pero no lo ubican en la ciudad de Lisboa (6,9%). El hecho de que muchas de las grandes industrias hayan salido de la ciudades explica que estos espacios sean poco familiares para ellos.

Los términos que se utilizan para identificar los problemas de este espacio son: abandono, no acabado, destrucción, suciedad. Sobre las propuestas de solución (Figura 6b), destacan acciones como reconstruir, limpiar u ordenar. Algunas de estas propuestas plantean el diseño de parques o jardines (16,2%).

5. Conclusiones

Esta misma práctica la realizamos anteriormente con los estudiantes del Grado de Primaria. En general, observamos que fueron muy pocos los grupos de alumnos que diseñaron o a puntaron unas propuestas de aula interesantes. La gran mayoría de los maestros y maestras en formación se

limitaron, en el mejor de los casos, a describir generalidades que podrían ser objeto de trabajo en el aula de Primaria, sin concretar cómo, ni describir una actividad concreta. Está claro que, a partir de la falta de implicación de nuestros estudiantes del Grado, de su falta de iniciativa para plantear propuestas innovadoras tendentes a generar actitudes y valores ciudadanos, se hace necesario introducir un giro importante en la formación de los futuros maestros y maestras.



a) Todas las respuestas	b) Cuestión 3: ¿cómo podrías solucionar estos problemas con acciones diarias?
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultado de la encuesta.	

Figura 6. Análisis cualitativo para la Foto 4 de Lisboa (antigua fábrica de gas de Lisboa abandonada)

Con la realización de esta misma actividad a los estudiantes de Educación Primaria pretendemos evidenciar la necesidad de establecer una relación entre la investigación en el aula y la innovación. Los estudiantes del grado de Educación Primaria deben tomar conciencia de que las ideas y actitudes previas de sus futuros discentes son claves para programar su proceso de enseñanza y aprendizaje, que deben adoptar una postura crítica con su propio proceso educativo que debe ir dirigido hacia el desarrollo de propuestas metodológicas innovadoras (Pagès, 1996).

Por otro lado, en el caso práctico llevado a cabo en este estudio con los alumnos de Primaria, para los estudiantes extremeños, las acciones vinculadas con la educación ambiental y social son minoritarias, apenas se valoran como solución. Es decir, se opta por curar en vez de prevenir. Conviene pues reflexionar sobre qué tipo de educación en valores realizamos en nuestras

aulas para que los chicos y chicas prioricen el castigo. Está claro que ellos son conscientes de los problemas, saben identificarlos, pero, sus respuestas para buscar soluciones son, mayoritariamente, coercitivas.

En el caso de los alumnos lisboetas, sus preocupaciones se centran sobre lo que es visible y, a partir de lo que observan, diseñan las propuestas de intervención. La perspectiva de intervención en que se sitúa la mayoría de los alumnos nos alerta de una preocupación centrada en la actuación sobre el problema. Esta actitud resultará, ciertamente, de las perspectivas de formación en que se han visto implicados, mucho más centradas en la actuación para remediar y menos en la actitud para reservar. Con todo, es a partir de la identificación de esta tendencia que es importante repensar las orientaciones y prácticas que han sido desarrollada en lo que a la educación para la ciudadanía respecta, en particular, en la situación retratada en las imágenes, en lo que refiere a la educación ambiental. Las preocupaciones del alumnado, indican que existe entre los mismos alguna conciencia para la necesidad de prevenir y no solo intervenir para remediar, siendo las medidas punitivas escasas. Parece que, más allá de estar despiertos para los problemas y proponer la resolución de los mismos, se evidencia en algunos individuos la preocupación por la prevención. Esta actitud es importante que sea explorada de una forma más consciente en el aula, valorizando una formación que coloque el acento en la prevención y preservación y no solo en la resolución de problemas.

Refencias bibliográficas

Bauman, Z. (2005). *Confiança e Medo na Cidade*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Dias, A., y Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1º CEB: abordagens a partir da didática da Históriae da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200.

García-Moris, R., López Fernández, J. A., Martínez Medina, R., Diéguez Cequiel, U. B., y Medina Quintana, S. (2017). Investigar los conocimientos del alumnado sobre el patrimonio del medio rural a través de la metodología de la literacidad visual. En R. Martínez, R. García-Moris, y C. R. García (eds.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 626-641). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Gaspar, J. (2001). O retorno da paisagem à Geografia. Apontamentos místicos. *Finisterra*, XXXVI, 72, 83-89.

Gil, I.C. (2011). *Literacia Visual*. Lisboa: Edições 70.

Latham, A., y McCormack, D. P. (2009). Thinking with images in non-representational cities: Vignettes from Berlin. *Area*, *41*(3), 252-262.

Liceras Ruiz, A. (2016). La geografía, el paisaje y los mapas. En A. Liceras, y G. Romero (coords.), *Didactica de las Ciencias Sociales* (pp. 141-161). Madrid: Pirámide.

Liceras Ruiz, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Jaraíz Cabanillas, F. J., Gomes Dias, A., Hernández Carretero, A.M., y Barroso Hortas, M. J. (2017). Leituras da Paisagem na Modernidade Líquida: a Cidade como Laboratório para o Desenvolvimento de CompetênciasEssenciais na Educação Geográfica. VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. *A educação geográfica na modernidade líquida*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Mata, D.; Pereira, S., Maiztegui-Oñate, C., Ulloa, E.; Esesumaga, E., y López, A. (2018). "Con la Cámara a C uestas": Aportaciones de la fotografía en procesos participativos de investigación-intervención, *Forum Qualitative Social Researc*, *19*(1).

Nogué, J. (2008). La valoración cultural del paisaje en la contemporaneidad. En J. Nogué (ed.), *El paisaje en la cultura contemporánea* (pp. 9-24). Madrid: Biblioteca Nueva.

UNA PROPUESTA DE CIENCIA CIUDADANA PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL: CIVITAS

Pilar Rivero Gracia
privero@unizar.es
Universidad de Zaragoza

Ignacio Gil-Díez Usandizaga
ignacio.gil-diez@unirioja.es
Universidad de La Rioja

1. La ciencia ciudadana

La ciencia ciudadana -citizen science, crowd science- alcanza un interés cada vez mayor en los medios estrictamente científicos. Este término suele identificarse con la ciencia generada a través de la participación voluntaria de los ciudadanos, tengan estos o no un conocimiento previo sobre aquello que aportan.

La historia de la ciencia ciudadana es bastante larga, estando en la base del cientifismo ilustrado del siglo XVIII, produciendo, ya en el siglo XIX, proyectos como el llevado a cabo por William Wheewell en 1835 (Finquelievich y Fischnaller, 2014, p. 12).

No obstante, esta idea de colaboración y participación comienza a recibir su actual nombre -ciencia ciudadana-, de la mano del británico Alan Irwin quien lo expuso en su clásico *Citizen Science; a study of people, expertise and sustainable development* (Irwin, 1995). Este trabajo pionero defendía la divulgación científica y la participación de la ciudadanía, hasta el punto de señalar que la ciencia ciudadana debía partir de problemas que planteara la propia ciudadanía. Encerraba, por tanto, un fuerte sentido democrático de implicación científica que no siempre se ha asociado a la ciencia ciudadana, como denuncian algunos defensores de las ideas de Irwin (Piña, 2017).

No es de extrañar que desde esta visión integradora, la ciencia ciudadana se haya vinculado a los procesos educativos. Los seguidores de la vieja idea de escuela democrática así lo han sabido ver, invocando a Dewey e involucrando la ciencia con la comunidad donde los estudiantes llevan a cabo su aprendizaje (Mueller, Tippins y Bryan, 2012). Esa perspectiva escolar, como todas las propuestas de una ciencia vinculada a

la ciudadanía, se ha visto revolucionada con la aparición de las nuevas tecnologías y la capacidad de interacción que posibilitan. La construcción del conocimiento de forma colectiva que Tim O´Reilly denominó en 2004 como web 2.0 (Cobo, Pardo, 2007), ha abierto una nueva dimensión para la ciencia (Shneiderman, 2008), la ciencia ciudadana (Wals, Brody, Dillon y Stevenson, 2014) y la educación, también en el campo de las Ciencias Sociales (Rivero y Mur, 2015).

El impulso educativo difícilmente puede circunscribirse hoy a la escuela. La vieja división entre el ámbito formal, informal y no formal, aunque pervive, cada vez posee un horizonte más difuso que requiere, como muchos señalan, de su redefinición (Pérez, 2012). Un número importante de los proyectos orientados hacia la ciencia ciudadana tienen un destino que no elude la escuela pero que implica otros espacios de aprendizaje. En ese sentido colaborador y comunicativo, Rick Bonney (Bonney et al., 2009) señala diversos tipos de proyectos de ciencia ciudadana en los que la colaboración de los voluntarios varía sustancialmente:

1. Proyectos contributivos.
2. Diseñados por profesionales con la aportación de datos por parte del público.
3. Proyectos colaborativos.
4. Cuenta con el diseño profesional pero los voluntarios analizan los datos, refinan el diseño y divulgan los hallazgos.
5. Proyectos creados conjuntamente.

Los profesionales trabajan de forma conjunta con los voluntarios en todas las fases del proyecto.

Estos tres tipos establecen proyectos de muy diferente cariz que, en su utilización educativa, permiten poder abordar distintos grados de saber y responsabilidad ciudadana, así como cursos y etapas escolares diversas. Los medios de participación digital incorporan, por otra parte, un nuevo paradigma para el aprendizaje y el conocimiento que algunos consideran como un nuevo constructivismo, de carácter global, propio de la era digital (Pérez, 2012, 110).

Indudablemente, los proyectos desarrollados conjuntamente requieren de un mayor esfuerzo organizativo y comunicativo abordando una implicación didáctica profunda que podríamos denominar competencial. Tras ellos sobrevuela la intención de impulsar una ciencia abierta. No solo entre iguales, es decir científicos, sino con el resto de la ciudadanía como

pretenden potenciar organismos como la OCDE en informes recientes (Piña, 2017, pp. 51-52).

Oomen y Aroyo (2011, p. 140) indican otras clasificaciones complementarias que muestran las posibilidades de aplicación de la ciencia ciudadana en la concepción, por ejemplo, del museo participativo, ofreciendo algunos ejemplos de su incorporación a las investigaciones en las Humanidades, aspecto al que haremos alusión algo más adelante.

La validez de los proyectos a elaborar de ciencia ciudadana se verá ratificada por unos requisitos que, como ya hemos señalado (Rivero y Gil-Díez, 2016), pueden ser los siguientes:

Los voluntarios accederán a la colaboración de una manera consciente y clara.

Las tareas a realizar serán concretas y estarán bien definidas.

Los medios de colaboración podrán ser manipulados con facilidad.

Se establecerán unos fines en los que la aportación científica esté razonada y argumentada.

Se indicarán procesos de comunicación y retroalimentación entre los participantes.

Existen además otras recomendaciones señaladas por especialistas que desarrollan su labor en el seno de la ciencia ciudadana (Geoghegan, Dyke, Pateman, West y Everett, 2016, pp. 86-87) entre las que deben resaltarse:

El desarrollo y apoyo hacia las buenas prácticas de los voluntarios en sus aportaciones en red. Tanto a nivel nacional como internacional.

Establecer y facilitar la accesibilidad de los voluntarios hacia la literatura científica mediante su adaptación.

Proporcionar elementos de autorreflexión en los que los voluntarios expongan su grado de disfrute, entusiasmo, objetivos, ambiciones, aprendizaje respecto a los inicios del proyecto, etc.

Asistencia a través de un espacio web para solucionar problemas de primera instancia.

Pese a la importancia de la evaluación de los proyectos es interesante medir los instrumentos para ello con el fin de no "bombardear" a los voluntarios terminando con su paciencia.

1.1 Las Humanidades y la ciencia ciudadana

El protagonismo de la ciencia ciudadana en el mundo científico ha sido ostentado por las iniciativas surgidas en el estudio del medio

ambiente y los ecosistemas. No obstante, las humanidades y en especial los estudios históricos están demostrando su interés por incorporar la ciencia ciudadana.

En este sentido, como ya se ha señalado, la presencia de la accesibilidad digital y su influencia en la comunicación permiten replantear enfoques profundos en disciplinas como la Historia o el Patrimonio Cultural.

Bajo los apelativos de Historia Digital -Digital History- y Patrimonio Digital -Digital Heritage- se encierran nuevas perspectivas de actuación, investigación y divulgación que impulsan asociaciones e interpretaciones también novedosas (Seefeldt y Thomas 2009, p. 2)., surgidas en el seno de la web social o web 2.0 y el conectivismo (Siemens, 2005; Downes, 2010).

De este modo, instituciones internacionales como la Unión Europea tras publicar en 2013, bajo el nombre de Green Paper -Libro Verde-[1] y 2014 con el de White Paper -Libro Blanco-[2] las intenciones y reflexiones nacidas tras la realización del proyecto Socientize[3] desarrollado entre 2012 y 2014, destinado a promover y apoyar la ciencia ciudadana, ha desarrollado, entre 2014 y 2015, la iniciativa denominada Civic Epistemologies[4]. Este Proyecto, de forma específica, se centra en impulsar la ciencia ciudadana vinculada al Patrimonio Cultural y las Humanidades. La hoja de ruta de este proyecto -Roadmap- prevé un proceso que alcance su última fase en el horizonte del año 2020.

Por su especial incidencia en cuanto a su contenido histórico merecen destacarse además las reflexiones que han girado alrededor de la ciencia ciudadana y la arqueología (Smith, 2014) así como a una de sus variantes disciplinares: la arqueología pública (Merriman, 2004, Thomas y Lea, 2014).

Partiendo de estas circunstancias científicas y metodológicas nos planteamos revisar los resultados de un proyecto de investigación que, situado en el marco de la ciencia ciudadana, aborde la participación en el ámbito del Patrimonio Cultural.

---

[1] www.researchgate.net/publication/259230549_Green_Paper_on_Citizen_Science [Consultado el 20 de diciembre de 2017]

[2] www.socientize.eu/sites/default/files/white-paper_0.pdf [Consultado el 20 de diciembre de 2017]

[3] www.socientize.eu [Consultado el 21 de diciembre de 2017]

[4] www.civic-epistemologies.eu/wp-content/uploads/2014/08/CE_Roadmap-Handbook.pdf [Consultado el 11 de enero de 2018]

2. El proyecto Civitas

El proyecto Civitas, lanzado desde la Universidad de Zaragoza (http://civitas.unizar.es) y con participación de cinco universidades, incluye diferentes iniciativas de ciencia ciudadana ligada al Patrimonio, teniendo como objetivo final contribuir a la Educación Patrimonial en contextos no formales.

Civitas se articula mediante tres espacios. En el primero, denominado Redes, se clasifican páginas facebook y cuentas twitter ligadas a yacimientos arqueológicos; en el segundo, llamado Arqueovirtual, se seleccionan reconstrucciones virtuales de ciudades romanas y, por último, en el denominado URBAR se registran expresiones de arte urbano.

Todas las catalogaciones se nutren de la contribución ciudadana, pues son los usuarios quienes suben a la red las fotografías o los enlaces a imágenes, vídeos o cuentas y páginas de redes sociales. Y todas ellas se geoposicionan en el mapa que da entrada a la consulta de cada sección. En el caso de URBAR la subida y geoposición se realiza también a través de una APP, cuya programación puede servir en el futuro para otros programas de acción en ciencia ciudadana sobre el patrimonio.

Todas las secciones comparten la convicción de que la catalogación de bienes o recursos ligados al patrimonio es más fácil realizarla y mantenerla actualizada mediante la contribución ciudadana. La propia participación en la elaboración de estos inventarios potencia el valor que se otorga al patrimonio y facilita el proceso de identización y/o apropiación del mismo: de patrimonialización, entendiendo el patrimonio como símbolo identitario de una comunidad o grupo social. Por ello, además de ser lanzadas para el público global a través de proyectos de ciencia ciudadana que permiten la participación individual, se ha comprobado que la implicación de grupos de interés resulta especialmente significativa para el aumento de contribuciones a cada proyecto.

En este sentido, por el momento, hay tres tipos de comunidades clave: la profesional, esto es, quienes por ocupación laboral están ligados al tipo de patrimonio que se trata en cada sección (arqueólogos, ingenieros, topógrafos, artistas urbanos…); la comunidad local, grupos centrados en catalogar las manifestación es de arte urbano o los espacios arqueológicos –según qué sección se trate- de su localidad, y la escolar-académica, en la que la contribución se vincula a un interés del docente por potenciar una educación patrimonial a través de acciones de implicación social. Esta

última persigue una alfabetización visual así como potenciar la reflexión y valoración del patrimonio.

El primer colectivo se caracteriza por haber realizado previamente una apropiación del patrimonio a partir del desarrollo –mayor o menor- de la consciencia histórica; el segundo colabora con el proyecto a partir de su propia identización con el patrimonio, para este grupo el patrimonio constituye un símbolo identitario social, local; y es el tercer colectivo, el escolar, en el que la participación en Civitas puede tener una mayor incidencia en su propia concepción sobre el patrimonio. Por este motivo, Civitas, tras su primera fase de desarrollo como proyecto de ciencia ciudadana abierto al público en 2016-2017, va a potenciar la participación de grupos escolares que nos permitan investigar cuáles son los cambios en el concepto y percepción del patrimonio en este tipo de proyectos participativos.

El profesorado no es solo un destinatario de los catálogos geoposicionados, que se convierten en un recurso útil para el aula (Rivero y Guillén, 2017), sino en verdaderos protagonistas de la creación del espacio web. Solo con su implicación directa y activa puede potenciarse su reflexión sobre la propia naturaleza del patrimonio, un cambio conceptual respecto al "patrimonio" y un cambio de actitud y compromiso social.

3. Conclusiones

La puesta en práctica de Civitas, proyecto de ciencia ciudadana vinculado al patrimonio cultural, ha servido para corroborar la importancia de los paradigmas de buenas prácticas establecidos para este tipo de propuestas (Geoghegan, Dyke, Pateman, West y Everett, 2016; Rivero y Gil-Díez, 2016). Su primera fase de aplicación (2016-2017) ha requerido la inclusión de correcciones que han abordado mejoras profundas en la plataforma de acceso, en su diseño y manipulación. Además, ha ratificado la necesidad de establecer con claridad unas normas de participación que hagan efectivas las aportaciones (Rivero y Guillén, 2017).

Por otra parte, el desarrollo de Civitas ha demostrado algo que no deja de ser una profunda reflexión sobre nuestro mundo y el papel que la escuela -la educación formal- lleva a cabo en su seno. La participación de la ciudadanía en el desarrollo científico es un factor fundamental para la sociedad conectada que estamos viviendo. Esa nueva sociedad, ese nuevo pensamiento, está postulando la necesidad de cambiar la escuela, la

metodología didáctica y la conexión entre el horario escolar y el resto de tiempo en el que se produce algún tipo de aprendizaje, así como con los medios en los que este se produce. No obstante, la escuela no solo no debe claudicar ante este mundo interconectado, muy al contrario, debe protagonizar el rigor entre los aprendices. Civitas nos demuestra, de ahí el giro de nuestra atención, la vitalidad de las comunidades de docentes y su interés por implicarse en los nuevos modos de aprender. No podrá avanzarse en este mundo saturado de información, sin los maestros y profesores. Frente al saber supersticioso la escuela ha aportado el rigor del método y la validez de la ciencia, en la actualidad ese papel sigue siendo necesario, aunque ahora se ofrezca para discernir, diferenciar y analizar la información asegurando, de nuevo, las bases de la ciencia, del conocimiento riguroso y de sus valores éticos.

Agradecimientos

Este trabajo corresponde a la investigación financiada a través del proyecto EDU2016-78163-R: "Educomunicación web 2.0 del patrimonio" (MINECO-FEDER).

Referencias bibliográficas

Bonney, R., Ballard, H., Jordan, R., McCallie, E., Phillips, T., Shirk, J., y Wilderman, C. C. (2009). *Public Participation in Scientific Research: Defining the Field and Assessing Its Potential for Informal Science Education. A CAISE Inquiry Group Report.* Washington, D.C.: Center for Advancement of Informal Science Education (CAISE).

Borowiecki, K. J., Forbes, N., y Fresa, A. (eds.). (2016). *Cultural Heritage in a Changing World.* Springer Open. Disponible en: http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-29544-2 (fecha de consulta: 02/01/2018).

Cameron, F., y Kinderdine, S. (eds.) (2007). *Theorizing Digital Cultural Heritage A Critical Discourse.* Cambridge, Mass, London: MIT Press.

Cobo, C., y, Pardo, H. (2007). *Web 2.0.Inteligencia colectiva o medios fast food.* Barcelona/México DF: Grup de Recerca d'Interaccions

Digitals, Universitat de Vic. Disponible en: www.oei.es/tic/planeta_web2.pdf (fecha de consulta: 02/01/2018).

Dobreva, M., Jennings, E., y Devreni-Koutsouki, A. (2015). Citizen Science and Digital Cultural Heritage: Potential for Wider Engagement with the General Public. *Proc. Cultural Heritage Communities: Technologies and Challenges–Workshop at Communities and Technologies 2015*. Disponible en: https://culturalheritagecommunities.files.wordpress.com/2015/06/12edeljennings.pdf (fecha de consulta: 20/12/2017).

Downes, S. (2010). New technology supporting informal learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, *2* (1), 27-33.

Finquellevich, S., y Fischnaller, C. (2014). Ciencia ciudadana en la Sociedad de la Información: nuevas tendencias a nivel mundial. *CTS*, *9*(24), 11-31.

Geoghegan, H., Dyke, A., Pateman, R., West, S., y Everett, G. (2016). *Understanding motivations for citizen science*. Final report on behalf of UKEOF, University of Reading, Stockholm Environment Institute (University of York) and University of the West of England. Disponible en: http://www.ukeof.org.uk/resources/citizen-science-resources/MotivationsforCSREPORTFINALMay2016.pdf (fecha de consulta: 20/12/2017).

Ibáñez, A. (2006). *Educación y patrimonio. El caso de los campos de trabajo en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Irwin, A. (1995). *Citizen Science; a study of people, expertise and sustainable development*, London/New York: Routledge.

Merriman, N. (ed.). (2004). *Public Archaeology*. London/New York: Routledge.

Mueller, M., Tippins, D., y Bryan, L. (2012). The future of citizen science. *Democracy & Education*. *20*(1). Article 2.

Oomen, J., Aroyo, L. (2011). *Crowdsourcing in the cultural heritage domain: opportunities and challenges*. Proceedings of the 5th International Conference on Communities and Technologies (pp. 138-149). New York: ACM.

Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Piña, J. (2017). Ciencia ciudadana como emprendimiento de la ciencia abierta: el riesgo del espectáculo de la producción y el acceso al dato. Hacia otra ciencia ciudadana. *Liinc em Revista*, *13*(1), 47-58.

Rivera-Claudio, H. M. (2016). A Personal Experience in the Discovery of Archaeology: My Voice as a Citizen. *Journal of Community Archaeology & Heritage*, *3*(2), 152-156.

Rivero, P., y Flores-Hole, H. C. (2013). Potencialidad didáctica de generador de exposiciones virtuales VIRGO (VIRrtual Generator and Organizator), en J. J. Díaz Matarranz, A. Santiesteban, y A. Cascarejo (eds.), *Nuevas formas de interacción social* (pp. 753-759). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares / AUPDCS.

Rivero, P., y Flores-Hole, H. C. (2014). Social Science Teachers' perspective, purposes and benefits of the Cybermuseum VIRGO 1.1 as a cognitive tool for learning history, GSTF *Journal on Education* (JEd), *2*(1), 26-30. DOI: 10.5176/2345_7163_2.1.39.

Rivero, P., y Gil-Díez, I. (2016). Ciencia ciudadana, arqueología y educación patrimonial: el lanzamiento del proyecto Civitas. En R. López Facal (ed.). *Libro de actas del Simposio Santiago de Compostela: Red 14-Universidad de Santiago de Compostela. Ciencias Sociales, Educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 578-583). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela

Rivero, P., y Guillén, M. (2017). Proyecto civitas: Una iniciativa de ciencia ciudadana y educación patrimonial con el profesorado de ciencias sociales como destinatario. En R. Martínez Medina, R. García Moris, y C. R. García-Ruiz (coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación,* (pp. 268-276). Córdoba: AUPDCS/Universidad de Córdoba.

Rivero, P., y Mur, L. (2015). Aprender ciencias sociales en la web 2.0, *Íber*, 80, 30-37.

Rotman, D., Hammock, J., Preece, J., Hansen, D., Boston, C., Bowser, A., y He, Y. (2014). Motivations Affecting Initial and Long-Term Participation in Citizen Science Projects in Three Countries. In *iConference 2014 Proceedings*, (pp. 110–124). Disponible en:

https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/47301 (fecha de consulta: 20/12/2017).

Seefeldt, D., y Thomas, III, W. G., (2009). What is Digital History? A Look at Some Exemplar Projects. Faculty Publications, Department of History. Paper 98. Disponible en: http://digitalcommons.unl.edu/historyfacpub/98 (fecha de consulta: 21/12/2017).

Shneiderman, B. (2008). Science 2.0. *Science*, 319, 1349-350.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, *2*(1), 3-10.

Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Nodos Ele. Disponible en: https://app.box.com/shared/31mg21z77d (fecha de consulta: 20/12/2017).

Smith, M. (2014). Citizen science in archaeology. *American Antiquity*, *79*(4), 749-762.

Thomas, S., y Lea, J. (eds.) (2014). *Public Participation in Archaeology*. Woodbrige: Boydell & Brewer.

Wals, A. E. J, Brody, M., Dillon, J, y Stevenson, R. B. (2014). Convergence between science and environmental education. *Science*, 344, 583-584.

TRABAJANDO A PARTIR DE CONFLICTOS SOCIOAMBIENTALES DE NUESTRO MUNDO. RETOS PARA LA SOSTENIBILIDAD CURRICULAR Y OPORTUNIDADES PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Jorge Ruiz-Morales
jruiz2@us.es
Universidad de Sevilla

1. Introducción

Esta investigación se centra en los procesos de aprendizaje que desarrollan los maestros en formación inicial, en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales que se realiza en el tercer curso del Grado de Educación Primaria, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. En este mismo sentido se inscribe en el Proyecto de I+D+I que se denomina Educación e innovación social para la sostenibilidad. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los restos de la sociedad -EDINSOST-, con referencia EDU2015-65574-R (MINECO/FEDER).

Este proyecto pretende diseñar un mapa de competencias para la sostenibilidad y analizarlo en el curriculum de los planes de estudio en las carreras de ingenierías y educación (objetivo 1), validar las estrategias didácticas más interesantes para desarrollar estas competencias en sostenibilidad (objetivo 2), realizar un d iagnóstico del estado actual del profesorado en el desarrollo de estrategias didácticas para la sostenibilidad (objetivo 3), hacer un di agnóstico sobre el estado de los estudiantes en los aprendizajes sobre sostenibilidad en los estudios de grado y máster (objetivo 4), para terminar proponiendo un paquete de acciones formativas encaminadas a mejorar la competencia didáctica del profesorado universitario (Sánchez, Segalàs, Cabré, Climent, López, Martín y Vidal, 2017).

El objetivo principal en nuestro caso de estudio es analizar qué cambios origina trabajar el juego de simulación planteado en base a conflictos socioambientales (objetivo 2). Y simultáneamente lograr caracterizar una secuencia didáctica idónea producto de la investigación.

2. Marco teórico

Los conflictos socioambientales se expresan y visibilizan a través de las problemáticas que identificamos como relevantes para el currículum escolar, a partir del análisis de la realidad. En ocasiones resulta difícil para los maestros en formación inicial establecer conexiones entre diferentes problemáticas, identificar los sujetos directos e indirectos, o contextualizar las coordenadas históricas, situacionales y existenciales de cada uno de los procesos socioambientales que se producen en el entorno próximo, del mismo modo ocurre con aquellos que tienen una contextualización más global.

En general los estudiantes tienen más dificultad para aproximarse a la sostenibilidad desde su dimensión holística y transversal en la que interaccionan las dimensiones: social, ambiental, económica, política, educativa y cultural. Poseen una gran fragmentación originada por la organización del currículum, así como por una cosmovisión que separa lo que tiene que ver con lo humano, de lo que tiene que ver con lo natural. Las sociedades urbanas acrecientan ese divorcio, llegando a separar algo que en sus inicios es inseparable, el ser humano forma parte de la naturaleza y de los ecosistemas.

Durante estos tres últimos años hemos venido desarrollando la estrategia didáctica del juego de simulación, que resulta muy interesante para profundizar en el complejo mundo de la participación ciudadana, los movimientos sociales, la protección del patrimonio, las relaciones económicas norte y sur y los procesos especulativos que se producen en nuestro mundo (Ruiz-Morales, 2012).

Es uno de los escasísimos recursos didácticos de que disponemos para trabajar el análisis de un sistema, su funcionamiento y organización, a una escala y con un ni vel de complejidad asumible para el grupo-clase (Ballenilla, 1989).

La educación y en especial la didáctica de las ciencias sociales deben construir conocimiento que sirva para que el alumnado, niños, niñas y jóvenes, puedan entender el complejo mundo en el que viven. Esto nos lleva al siguiente cuestionamiento, ¿están preparados los maestros en formación inicial para dinamizar procesos de aprendizaje conectados con la realidad? ¿Se sienten ellos y ellas sujetos en el presente y futuro próximo? ¿Qué tiene que ver todo ello con la construcción de ciudadanía?

Desde la perspectiva de García (2015) y García y De Alba (2008) esta es la encrucijada de nuestro tiempo para la escuela y la universidad,

tomando como referencia el modelo de investigación en la escuela, donde los problemas socioambientales se convierten en el punto de partida para los procesos de investigación, movilización de ideas, construcción de conocimiento y discusión. Sin embargo, su conocimiento y comprensión no necesariamente implica un cambio personal que conlleve una acción profesional, el tránsito es algo más complejo en el caso que nos ocupa.

Aspirar a una sociedad sustentable es un reto, la construcción de una ecociudadanía planetaria o global, que sea consciente, responsable y proactiva en la transformación socioambiental desde una perspectiva holística es un desafío para la Universidad en la formación de futuros profesionales (Ruiz-Morales y Limón, 2002, 2013).

Desde la perspectiva del trabajo realizado en esta asignatura mediante los juegos de simulación, combinados con el análisis de conflictos socioambientales a t ravés de una matriz de análisis dinámica y la construcción de narrativas históricas por parte de los estudiantes se logra complejizar el pensamiento, facilitando la transferencia de estos conocimientos a una futura praxis profesional.

3. Caracterización de una propuesta didáctica centrada en el juego de simulación desde el análisis de conflictos socioambientales

El diseño didáctico inicial contemplaba los siguientes objetivos, sesiones de trabajo e instrumentos que aparecen a continuación:

- Sesión 1: Trama de conflictos en lo global y lo local. Objetivos Específicos (OE): Identificar cuáles son las conexiones de los conflictos socioambientales desde una perspectiva glocal. Temporalización: 40 minutos.
- Sesión 2: Recreando el Ecomuseo Miraflores. OE: Conocer los procesos sociales y participativos que emergen del territorio urbano. Aproximamos al medio urbano, al patrimonio y los procesos de participación ciudadana como recurso didáctico para el conocimiento de la realidad. Vivenciar un proceso de negociación entre agentes sociales en una situación de conflicto socioambiental. Temporalización: 120 minutos.
- Sesión 3: Relaciones Norte-Sur. Los cubos. OE: Conocer procesos de comercialización de carácter internacional. Vivenciar las relaciones, situaciones de injusticia, mecanismos opresión en las

relaciones entre los países del norte y el sur. Evaluar el papel del facilitador y los aprendizajes. Tiempo: 80 minutos.

- Sesión 4: Jurado Popular. La rotura de la presa de Aznalcollar. Limón, Rebolo y Ruiz (2002, pp. 80-84). OE: Analizar un conflicto socioambiental en sus dimensiones políticas, ambientales, sociales, económicas (figura 1). Conocer las repercusiones socioambientales de los procesos productivos relacionados con la minería. Comprender las redes y conexiones existentes entre ecosistemas, seres vivos y los seres humanos. Elaborar un conjunto de recomendaciones para la prevención de situaciones análogas. Temporalización: 3,5 horas.

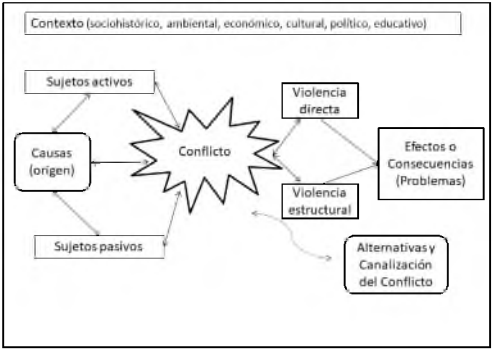


Figura 1: Instrumento para el análisis de conflictos socioambientales. Fuente: Elaboración propia

Cada una de estas actividades han sido referenciadas por los estudiantes en el diario personal, ampliando lo que se ha compartido en clase en las puestas en común, permitiendo ver qué valor tienen sobre sus cuestionamientos, la transferencia entre aprendizajes y como facilita la configuración de un modelo didáctico personal.

4. Metodología

El proceso de investigación del proyecto Edinsost tiene un enfoque interpretativo y por objeto identificar los cambios que se producen en estudiantes, que trabajan la sostenibilidad en el currículum universitario a través de cuatro estrategias didácticas distintas, que son consideradas estudios de caso: aprendizaje servicio, estudio de caso, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje basado en problemas y juego de simulación del juego de simulación. Para ello se optó por elaborar un cuestionario en el marco del proyecto EDINSOST, que fue validado en diferentes momentos por grupo de expertos ajenos al propio proyecto, y que para su elaboración tomaba como referencia cuatro competencias relacionadas con la sostenibilidad que emanan de la Conferencia de Rectores de la Universidad Española (CRUE), y que son concretados en el propio proyecto quedando reflejadas en las unidades de competencia (UC) (Sánchez, Segalás, Cabré, Climent, López, Martín y Vidal, 2017). Este cuestionario se pasó antes de iniciar la estrategia didáctica en el mes de diciembre y se volvió a pasar en enero al finalizar la misma.

1. SOST 1- Contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.

   UC1.1 Comprende el funcionamiento de los sistemas naturales, sociales y económicos, así como sus interrelaciones y problemáticas, tanto a nivel local como global.

   UC1.2 Posee reflexión crítica y creatividad, aprovechando las diferentes oportunidades que se le presentan (tic, planes estratégicos, normativas, etc) en la planificación de un futuro sostenible.

2. SOST 2- Utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.

   UC2.1 Diseña y desarrolla actuaciones, tomando decisiones que tienen en cuenta las repercusiones ambientales, económicas, sociales, culturales y educativas para mejorar la sostenibilidad.

3. SOST 3- Participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.

   UC3.1 Promueve y participa en procesos comunitarios que fomentan la sostenibilidad.

4. SOST 4- Aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

   UC 4.1 E s coherente en sus actuaciones, respetando y valorando la diversidad (biológica, social y cultural) y comprometiéndose con la mejora de la sostenibilidad.

   UC4.2 Promueve una educación en valores orientada a la formación de una ciudadanía responsable, activa y democrática.

A su vez estas unidades de competencia se concretizan en una serie de indicadores que se organizan según el nivel de dominio 1. Saber, 2. Saber cómo, 3. Demostrar + hacer. Por ejemplo: UC1.1, nivel 1: Conoce el funcionamiento de los sistemas naturales, sociales y económicos y las mutuas relaciones entre ellos. UC1.1, nivel 2: Analiza y comprende las relaciones entre los sistemas naturales y los sistemas sociales y económicos. UC3.3, nivel 3: Es capaz de imaginar y prever las repercusiones que los cambios producidos en los sistemas naturales provocan en los sistemas sociales y económicos y entre sí.

En base a ello se elaboró un cuestionario con la herramienta Google Cuestionario, que tiene una parte de identificación y otra organizada en 18 ítem de escala Likert, en los que por cada UC se contemplan tres ítems, el contenido del instrumento es el que se presenta a continuación:

A) Cuestiones de identificación: Género, edad, nº de créditos aprobados, universidad y titulación.

B) Cuestionario Likert:

1. Conozco la interrelación entre los sistemas naturales, sociales y económicos.
2. Comprendo y sé analizar las relaciones entre los sistemas naturales y los sistemas sociales y económicos.
3. Soy capaz de prever las repercusiones de los cambios en los sistemas naturales, sociales y económicos.
4. Conozco procedimientos y recursos para integrar la sostenibilidad en las asignaturas.
5. Sé analizar las oportunidades que se presentan en las asignaturas para planificar proyectos educativos que integren la sostenibilidad.
6. Sé diseñar proyectos educativos desde la perspectiva de la sostenibilidad.

7. Sé identificar los posibles impactos socioambientales derivados de mis actuaciones educativas.
8. Sé cómo desarrollar actuaciones educativas que minimicen impactos socioambientales negativos.
9. Se diseñar y desarrollar actuaciones educativas teniendo en cuenta los impactos socioambientales negativos e incorporando acciones correctoras.
10. Conozco programas educativos comunitarios que fomentan la participación y el compromiso en la mejora socioambiental.
11. Sé desenvolverme de manera satisfactoria en proyectos educativos comunitarios, fomentando la participación.
12. Sé diseñar y llevar a cabo actividades socioeducativas en procesos comunitarios participativos que promueven la sostenibilidad, sintiéndome parte integrante de mi entorno.
13. Conozco los principios éticos de la sostenibilidad.
14. Comprendo los principios éticos de la sostenibilidad y soy capaz de integrarlos en mis acciones profesionales y personales.
15. Se diseñar y/o gestionar proyectos educativos, tomando en consideración la ética ecológica, para mejorar la calidad de vida y promover el bien común.
16. Considero la promoción del desarrollo humano sostenible como una finalidad fundamental de la formación ciudadana.
17. Sé valorar y analizar críticamente las consecuencias que mi actuación personal y profesional puede tener en el desarrollo integral de los educandos y en la promoción de un desarrollo humano sostenible.
18. Sé diseñar y desarrollar propuestas de intervención educativa que integren valores de sostenibilidad y redunden en la justicia y el bien común.

Cada ítem tiene cuatro elecciones numeradas del 1 al 4, existiendo la posibilidad de no contestar, el 1 representa totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

Este cuestionario fue respondido por 41 personas, 13 hombres y 27 mujeres en el primer momento y 37 en el segundo, 12 hombres y 25 mujeres.

5. Análisis de los datos y resultados

A continuación, presentamos los cambios significativos encontrados al comparar los resultados de ambos cuestionarios en función de las UC.

- UC1.1 Si bien se partía de un nivel alto, puesto que la mayoría se ubicaban entre las opciones 2 y 3, para los ítems 1, 2 y 3, con leve tendencia a la opción 2 en pretest, en el cuestionario post estrategia hay un significativo grupo de más de un 60 % en la opción 3, existiendo algunos casos en la opción 4.
- UC1.2 En cuanto al ítem 4, el 37,9 % elige la opción 2 y opción 3 44,8 opción 3 10,3%. Sin embargo, se sienten más capaces de analizar para planificar proyectos educativos que integren la sostenibilidad (ítem 5), 44,8% en la opción 3. Lo que más destaca es que ahora un 58,6 % considera que sabe diseñar proyectos educativos desde la perspectiva de la sostenibilidad (ítem 6), señalando la opción 3.
- UC2.1 Hay una tendencia a mejorar en lo que se refiere al saber hacer, ítem 8 con una concentración en la opción 3 de un 62,1%, siendo muy positivo el cambio observado en el ítem 9, que sube en la opción 3 hasta el 53,6% y en la opción 4 un 14,3%.
- UC3.1 Es reseñable el cambio observado en el ítem 10, con un 20,7 % en la opción 3 y un 13,8 en la 4. En la misma dirección ocurre en el ítem 11 y 12, con porcentajes del 40% en la opción 3 y 12% en la opción 4.
- UC4.1 Se observa una leve mejoría en los ítems 13, 14 y 15 pero nada reseñable, es cierto que partía de un nivel alto en el pretest, con más del 40% en la opción 2 y se observa un viraje a la opción 3.
- UC4.2 En esta se experimenta un sobresaliente cambio en todos los niveles de dominio, porque el ítem 16 llega al 31% en la opción 3 y al 41,4 en la opción 4, esto no sucede en todo el desarrollo del cuestionario. En el ítem 17 se obtienen puntuaciones altas en el 3 con un 51,7% y en el 4 con un 17,2%. Y por último en el ítem 18 un 37,9% elige la opción 3 y un 10,3% la opción 4.

6. Conclusiones

Haciendo un análisis de conjunto podemos determinar que el nivel 2 de dominio *saber cómo hacerlo* ha mejorado ostensiblemente, al igual que el

nivel 3 de dominio *demostrar – hacerlo*. Esto ha sido posible porque la estrategia didáctica empleada trabaja fundamentalmente sobre los procedimientos y las actitudes, más que sobre los conceptos.

Por otro lado, señalar que en la dinámica de las clases se ha observado una implicación muy importante por parte del grupo-clase, el protagonismo otorgado a la acción y papel de cada estudiante les ha hecho sentirse partícipes, señalando cuestionamientos de tipo personal, que tenían que ver con hábitos de consumo y la cosmovisión. Se tomaba conciencia de la complejidad que entraña analizar un conflicto socioambiental en toda su amplitud, las repercusiones que tienen unas acciones sobre otras, como afectan directamente al ser humano y la poca información que se posee.

En relación con el Ecomuseo Miraflores y la rotura de la Presa de Aznalcollar, es digno señalar que la presencia de los movimientos sociales en el análisis de estas experiencias socioambientales ha permitido a los maestros en formación inicial, comprender el papel de estos y su relevancia. Puesto que en otros momentos de la asignatura se constató el desconocimiento generalizado sobre su importancia en la historia de la humanidad, hecho que coincide en estos momentos con la celebración del 50 aniversario de los acontecimientos que eclosionaron en el mayo del 68 en Francia.

Queda pendiente al currículum escolar y al universitario visibilizar, reconocer y valorar el papel que tienen en el día a día los movimientos sociales para la transformación social.

En paralelo todos los estudiantes coinciden en señalar la idoneidad de trabajar la ambientalización del currículum universitario, a través de la incorporación de la sostenibilidad, haciendo lo propio en los contenidos, procedimientos y valores en el currículum de primaria desde la didáctica de las ciencias sociales.

La secuencia de actividades ha parecido coherente y necesaria para lograr los cambios significativos, sin embargo, el hecho de intercalar otras actividades y contenidos entre ellas ha restado sentido de unidad, por lo que se debe optar por hacer la secuencia de modo unitario. También faltaría poder utilizar otros instrumentos de investigación como el análisis de los diarios personales de los estudiantes, para concluir qué otros cambios se han producido.

Referencias bibliográficas

Ballenilla, F. (1989). Los juegos de simulación de sistemas: un recurso didáctico necesario. *Revista de Investigación en la Escuela*, 8, 63-71. Sevilla: Diada.

García Pérez, F. F. (2015). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. En *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI* (pp. 145-172). Navarra: Txalaparta.

García Pérez, F. F., y De Alba Fernández, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales,* vol. XII, *270*(122) Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm.

Limón Domínguez, D., García Rebolo, L., y Ruiz-Morales, J. (2002). *Ecociudadanía. Participar para construir una s ociedad sustentable*. Sevilla: Diputación de Sevilla.

Ruiz-Morales, J. (2012). Experiencias educativas de re-cre-acción social a partir de los juegos de simulación: estrategias para abordar conflictos socioambientales. En M. Pabón (coord.), *Conflictos educativos y sociales ante la crisis actual: posibles vías de resolución* (pp. 63-78), Xativa: Instituto Paulo Freire.

Ruiz-Morales, J., y Limón Domínguez, D. (2013). Ciudadanía para una sociedad sustentable: Educación democrática y participación ciudadana desde una perspectiva intergeneracional. En F. Sirignano, y J. González-Monteagudo (coord.), *Aprendizaje, ciudadanía y participación. Perspectivas desde el sur de Europa,* (pp. 85-101), Sevilla: Arial.

Sánchez, F., Segalás, J., Cabré, J., Climent, J., López, D., Martín, C., y Vidal, E. (2017). El proyecto EDINSOST: inclusión de los ODS en la educación superior. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación,* 41, 67-81.

LAUDATIO AL PROFESOR JOAN PAGÈS

LAS APORTACIONES DE JOAN PAGÈS BLANCH A LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Antoni Santisteban
antoni.santisteban@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

Las aportaciones de Joan Pagès Blanch a la Didáctica de las Ciencias Sociales son incalculables, como innumerables son sus trabajos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales. Ha sido una figura fundamental para la configuración de una comunidad científica, de una identidad de formadores e investigadores, gracias a sus ideas y a su capacidad para generar debate sobre los temas esenciales del área.

Este estudio es una síntesis de sus contribuciones, pero no tiene la pretensión de ser un análisis exhaustivo o de repasar todas las temáticas que ha tratado a lo largo de su extensa carrera, algo que requeriría mucho más tiempo y espacio. Es un intento de repasar algunos ámbitos a los que ha dedicado más atención y poner el acento en algunas de sus aportaciones más destacadas y que han tenido una mayor repercusión en nuestro campo de estudio.

En la conferencia que impartió Wayne Ross[1] en febrero de 2018 en la inauguración de las XV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, celebradas en la Universitat Autònoma de Barcelona, afirmó que Joan Pagès es sin duda uno de los académicos más importantes en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en el último medio siglo, que su trabajo ha tenido un profundo efecto en la investigación, en la teoría y la práctica de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en todo el mundo. Considera que su trabajo en GREDICS ha convertido a l a UAB en una de las fuentes más importantes de conocimiento para la investigación y para la generación de nuevos investigadores en el mundo, algunos de los cuales él mismo ha acogido en su universidad:

[1] University of British Columbia. Es el investigador más citado e influyente en el campo de los estudios sociales críticos en EEUU y Canadá.

> …who is without doubt one of the most important scholars in field of teaching social science and history over the past half century.
> The impact of Professor Pagès work as a researcher and educator stretches far beyond UAB. Professor Pagès is one of the world's leading scholars on teaching history and social sciences. His scholarship has had a profound effect on the theory, research, and practice of teaching history and social sciences worldwide. The creative and collaborative scholarship of Professors Pagès, (…) and members of GREDICS have made UAB one of the single most important sources of research knowledge, and new researchers, in the world.
> The impact of Professor Pagès' work can be found in the research literature as well as classrooms and curriculum documents across the world and more importantly his influence is embodied in the many UAB graduates who are now teachers, scholars, and leaders in the field of teaching social science and history. Professor Pagès has lead the creation of a truly world-class teaching and research program here at UAB (…).
> Thank you, Joan, for all of your many contributions to the field and the lives and work of your students and colleagues (Ross, 2018, pp. 9-10).

Subscribo, como no podía ser de otra manera, las palabras de Wayne Ross, que son coincidentes con la valoración que hacen otras muchas personas en España y en todo el mundo. Sus palabras me ahorran la difícil tarea de buscar una forma de expresar mi admiración por su trabajo, teniendo en cuenta que fui su alumno en mis estudios para maestro y que, como colegas, he seguido aprendiendo a su lado desde hace ya casi treinta años.

Sus aportaciones han sido imprescindibles para la construcción de un área académica universitaria y una comunidad científica con una identidad propia y autónoma. Su trabajo ha aportado conceptos y metodología para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Su incansable búsqueda de referentes y de fuentes ha sido siempre de una gran exigencia intelectual y científica, y un modelo para muchos de nosotros.

Sus contribuciones más importantes podemos agruparlas en diferentes ámbitos de trabajo: 1) la formación de una comunidad científica y la construcción de una ciencia; 2) el curriculum y el diseño de materiales curriculares; 3) la formación del profesorado de ciencias sociales; 4) la formación del pensamiento social y la competencia social y ciudadana; 5) la enseñanza del tiempo histórico y la conciencia histórica; 6) la educación para la ciudadanía; 7) las cuestiones socialmente vivas y las personas

invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales. Esta clasificación nos permite hacer un recorrido básico por sus principales aportaciones.

1. Aportaciones a la formación de una comunidad científica y a la construcción de una ciencia

La Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales ha sido esencial para la configuración de un colectivo del área, que ha propiciado un espacio de reflexión y de debate a través de los simposios y de sus publicaciones. Una buena parte del profesorado se ha formado en estos simposios y ha tenido la oportunidad de publicar por primera vez. Joan Pagès ha sido dos veces presidente de la AUPDCS (Pagès, Estepa y Travé, 2000), y vocal durante mucho tiempo, pero además ha sido una persona que ha trabajado para hacer de esta asociación algo duradero y no ha dejado de aportar ideas y temas para el debate, estando presente siempre y participando de manera activa.

Cabe destacar su capacidad para crear equipos de trabajo y fomentar la colaboración a todos los niveles. Si hacemos un repaso a sus comunicaciones a congresos o publicaciones observaremos que nunca ha evitado publicar de forma conjunta con profesores noveles, para ayudarlos en su progresión, de tal manera que hoy día podemos encontrar profesores y profesoras en muchos países que se sienten deudores de su maestría, pero también de su generosidad. Pueden consultarse, por ejemplo, la última publicación fruto del simposio celebrado en Córdoba, donde participó en varias comunicaciones[2].

En el ámbito latinoamericano ha sido una figura destacada en la promoción de redes de investigadores, como la Red Colombiana de Didáctica de las Ciencias Sociales, donde ha sido ponente en numerosas ocasiones, la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN), con la que colabora con asiduidad. Ha colaborado en el diseño y desarrollo de numerosos masters y doctorados, además de ser el director de una buena parte de las tesis doctorales sobre enseñanza de la historia y las ciencias sociales de investigadores de Chile, Argentina, Colombia, Perú, México y otros países. De las 32 tesis doctorales que ha dirigido hasta el momento, 19 son de profesores latinoamericanos.

Cabe remarcar que ha sido uno de los principales impulsores de la Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, que

[2] Disponible en: http://didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones/libros.

celebró su segundo encuentro en la UAB y que celebrará su cuarto encuentro en Bariloche en 2018. También destacan sus trabajos en diferentes obras colectivas editadas en Latinoamérica (Pagès, 2011a; Miranda y Pagès, 2013; Pagès, 2015). La obra editada junto a Sebastián Plá sobre el estado de la investigación en la enseñanza de la historia es fundamental para comprender la situación del área en América Latina en los últimos 25 años (Plá y Pagès, 2014).

Su conocimiento de los trabajos sobre la enseñanza de las ciencias sociales a nivel internacional ha facilitado a otros docentes e investigadores el acceso a algunos autores, que hemos conocido a través de sus lecturas y de su capacidad de análisis de la situación mundial del área, lo que durante un tiempo se convirtió en una sección de los boletines de la AUPDCS (1996, 1997 y 1999), que muchos recordamos como una fuente de información valiosa para nuestro trabajo. Gracias a su iniciativa -a través del grupo de investigación GREDICS- autores imprescindibles de primer orden como K. Barton, R. W. Evans o L. Levstik, por citar algunos de los últimos años, se dieron a conocer en nuestro entorno y se convirtieron en referentes en nuestro trabajo.

En el contexto francófono ha tenido un papel esencial para establecer relaciones con la organización de las Journées d'Études Didactique de l'Histoire et de la Géographie (JED) y ha formado parte del comité organizador. Fue decisivo para conseguir que se celebrara en Barcelona el seminario internacional "École et Nation" en 2010 (Pagès y Sant, 2015), en colaboración con el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Y, también, se celebraron las "Journées d'Études" -junto con las XIII jornadas de investigación de la UAB- en 2016.

En su continua e incansable búsqueda de sinergias y de nuevos horizontes, ha ayudado a consolidar proyectos de investigación compartidos con Canadá, con Francia y con otros países, como el proyecto de "La fabrication du commun - Récits de l'histoire nationale par les élèves" (González, Santisteban, Pagès et Sant, 2016). Y su trabajo repercute hoy día en otros proyectos como el que mantenemos con la Manchester Metropolitan University de Inglaterra y donde participan también otras universidades del mundo: Ready to Teach Global Citizenship? Research Proposal (Santisteban, Pagès y Bravo, 2018).

Pero la consolidación del área también ha sido fruto de sus aportaciones a determinados campos de estudio como la educación cívica y política, la enseñanza del tiempo histórico, el desarrollo de la conciencia histórica, la formación del pensamiento social, el estudio de las representaciones

sociales, el trabajo con cuestiones socialmente vivas, los y las invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales, entre otros muchos conceptos, que ayudó a desarrollar y a integrar en el área desde sus investigaciones y sus textos.

2. El currículum y el diseño de materiales curriculares

En el año 1975 Joan Pagès participó con el "Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat", en la elaboración de unos materiales de ciencias sociales para la Segunda Etapa de EGB, que fueron editados por Rosa Sensat y la "Escola d'Estiu" de aquel año. En 1980 el mismo grupo dio a conocer una propuesta de programación para esta etapa educativa, que en 1981 sería publicada por Edicions 62 y Rosa Sensat. Esta propuesta curricular tuvo una gran repercusión entre los Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña e i nfluyó en una gran cantidad de profesores y profesoras especialistas en ciencias sociales (Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, 1981).

A lo largo del tiempo ha publicado materiales de trabajo para diversas editoriales que han sido referentes importantes para una buena parte del profesorado más innovador. Cabe destacar los libros de texto para la editorial Casals o Bruño, que propusieron en cada momento ideas alternativas en los estudios sociales desde una concepción distinta de los manuales. Otros materiales alternativos en los que participó fueron los elaborados para la editorial Wolters Kluwer, para la enseñanza de las ciencias sociales (Benejam y Pagès, 1997a) o para la educación para la ciudadanía (Pagès y Santisteban, 2007).

Su propia tesis doctoral fue un estudio sobre el pensamiento del profesorado en relación con la experimentación del currículum de ciencias sociales en Cataluña (Pagès, 1993a) y en diversas ocasiones ha colaborado con la Generalitat de Catalunya o con el Ministerio de Educación en el desarrollo curricular en diferentes reformas educativas (por ejemplo, Batllori y Pagès, 1993), así como también ha trabajo para otros países en el desarrollo de propuestas curriculares o formativas, como Colombia, Chile o Andorra.

Entre sus publicaciones, encontramos trabajos que han tenido una influencia reconocible en una buena parte del profesorado del área. Por ejemplo, sobre los tipos de currículo técnico, práctico o crítico, y su transferencia al tipo de profesorado que defienden, a qué ciudadanía, qué contenidos y qué metodología. Así, su trabajo en la revista *Signos*, sigue

teniendo hoy día plena vigencia y es útil como guía de análisis del currículo (Pagès, 1994).

Su trabajo, junto a Roser Batllori, sobre el estado de la cuestión del diseño curricular en ciencias sociales, presentado en el primer simposio catalán de Vic de 1988 y publicado por Eumo y, posteriormente, en el primer Boletín de DCS de la AUPDCS, fue un trabajo de gran trascendencia, ya que era la primera revisión en profundidad desde una perspectiva local y global de la enseñanza de las ciencias sociales (Batllori y Pagès, 1990), se mostraban diversos modelos curriculares de distintos países y se señalaban los principales problemas del área y se hacían propuestas de futuro.

En el inicio del trabajo anterior los autores comentaban:

> Una (...) dificultad está relacionada con el nivel de investigación y de reflexión a que han llegado las didácticas específicas. En el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el nivel de reflexión teórica, constatada a partir de una investigación sistemática, es muy baja (Batllori y Pagès, 1990, p. 9).

Han pasado 30 años desde que se escribieron estas líneas y su visión de la didáctica ha cambiado de forma radical (Pagès, 2011b, pp. 208-210):

> Con el tiempo, los departamentos de didácticas hemos fomentado programas de máster y doctorado y hemos impulsado la investigación. Creemos que la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos concretos es clave para intentar comprender qué está sucediendo en la enseñanza, cuando los jóvenes aprenden cualquier tipo de contenido (...). Empieza a existir suficiente información para saber cómo se debería intervenir en las prácticas a la luz de lo que nos dice la investigación didáctica (...).

Afortunadamente, hoy día sabemos quiénes somos, sabemos cuáles son nuestras preguntas de investigación y estamos construyendo como comunidad científica un futuro, para lo cual Joan Pagès ha sido una figura esencial. Siguiendo la misma cita:

> La construcción de la Didáctica de las Ciencias Sociales fue un proceso lento, pero hoy está plenamente consolidado (...). El principal trabajo que tuvimos que hacer los primeros años de la existencia del área fue saber quiénes éramos y de dónde veníamos.

3. La formación del profesorado de ciencias sociales

La formación del profesorado ha sido una de las preocupaciones fundamentales en el trabajo, la investigación y la transferencia para Joan Pagès, destacando en primer lugar su labor en la "Escola de Mestres de Sant Cugat", que sin duda marcó a varias generaciones de maestros y maestras. También por su compromiso con la práctica educativa, participando en experiencias de prácticas con escuelas, como en el caso de la experiencia en la escuela Pla Farreras de Sant Cugat, donde Joan Pagès, con otros colegas de la "Escola de Mestres", impartían las clases de ciencias sociales, mientras eran observados y participaban activamente los y las estudiantes universitarios. Un modelo -donde yo mismo participé como estudiante- que algún día se deberá recuperar si queremos avanzar en la formación del profesorado de ciencias sociales en todos los niveles educativos.

Sus trabajos sobre la formación inicial tienen un punto de referencia esencial en su estudio sobre el estado de este campo de investigación, publicado en el primer libro de la AUPDCS a partir de las ponencias presentadas en el VI Simposio celebrado en Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Pagès, 1997a). Este trabajo ha servido durante muchos años de referente fundamental para cualquier investigador que se adentrase en el campo de la formación del profesorado de ciencias sociales. Una buena parte de las tesis doctorales que ha dirigido han tratado sobre la relación teoría y práctica en la formación del profesorado.

Un manual de didáctica de las ciencias sociales que ha tenido una gran influencia en la formación del profesorado de educación secundaria ha sido su trabajo junto a Pilar Benejam sobre distintos temas clave de la enseñanza de las ciencias sociales (Benejam y Pagès, 1997b). Sus capítulos sobre el tiempo histórico o el pensamiento social han ayudado a muchos profesores y profesoras a r eflexionar sobre su práctica y a mejorarla. Años después publicamos otro manual para la formación del profesorado siguiendo el modelo de la obra anterior, pero en esta ocasión para educación primaria (Santisteban y Pagès, 2011).

Una de las ideas que Joan Pagès ha difundido con más fuerza entre sus alumnos y entre el profesorado y los investigadores que han seguido su trabajo, es su convencimiento que los maestros y maestras deben tener conciencia ciudadana crítica, que deben ser responsables y estar comprometidos socialmente, deben convertirse en intelectuales con capacidad de tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar, deben ser capaces

de reflexionar sobre por qué enseñan lo que enseñan de historia, geografía o ciencias sociales.

4. La formación del pensamiento social y l a competencia social y ciudadana

Joan Pagès ha aportado conceptos o metodologías de investigación y de innovación, a veces revisadas desde otros campos de conocimiento, por ejemplo, ha insistido en la utilidad para nuestro campo del concepto de representaciones sociales (Pagès, 1996), que tiene su origen en la psicología social. En un trabajo clásico sin precedentes, analizó las aportaciones de la psicología y la didáctica de las ciencias sociales, en especial de la psicología cognitiva, del constructivismo, del aprendizaje significativo o, por ejemplo, en el uso de mapas semánticos y conceptuales en el aprendizaje de las ciencias sociales (Pagès, 1993b).

La formación del pensamiento social crítico y creativo, ha sido otra de las temáticas sobre las que más ha escrito. Sus ideas sobre cómo se configura el pensamiento causal, intencional y relativo en los jóvenes, y cómo se relaciona con la solución de problemas sociales y la toma de decisiones, ha marcado un c amino que muchos otros siguieron en investigaciones y propuestas educativas.

Destacan sus propuestas de trabajo para la enseñanza de procedimientos con fuentes de información histórica y social (por ejemplo, Pagès, 1989a). Su propuesta trasciende la simple lectura de la fuente o del patrimonio, ya que lo importante es cómo estas fuentes son testimonios para comprender el pasado y los cambios que han tenido lugar hasta el presente. Las fuentes de todo tipo se convierten en instrumentos al servicio de la comprensión del mundo, que deben interrogarse para construir relatos sobre cómo hemos vivido, cómo vivimos y cómo nos gustaría vivir en el futuro.

En relación a las competencias, sus propuestas han abordado una concepción siempre amplia de estas, que incluyen conceptos, procedimientos y actitudes y valores, así lo entiende, por ejemplo, en sus reflexiones sobre la competencia social y ciudadana, donde recuerda más de una vez el texto de Delors sobre los cuatro pilares de la educación: saber, saber hacer, saber convivir y, en definitiva, saber ser. Esta es su idea sobre el conocimiento histórico, geográfico o social, ligado de forma íntima con las experiencias de vida (Pagès, 2007a, 2012). En este sentido, el trabajo de Joan Pagès se inserta en una vieja tradición que recoge en muchas ocasiones ideas de Freire y Dewey.

5. La enseñanza del tiempo histórico y la conciencia histórica

Joan Pagès es, seguramente, quien más ha reflexionado e investigado sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. Encontramos sus primeros trabajos en los años ochenta, cuando propone diversas ideas para la elaboración de líneas o mapas temporales, operadores temporales, la reflexión sobre las diferencias entre la cronología y la periodización, pero sobretodo la importancia de comenzar a enseñar el tiempo histórico en las primeras edades y hacerlo relacionando la temporalidad con la vida de los niños y niñas (Pagès, 1988).

Un trabajo que recogía muchas de sus ideas para enseñar historia partiendo del aprendizaje imprescindible de la temporalidad, fue el publicado por la editorial Laia y Cuadernos de Pedagogía en 1989, que sirvió para abrir un camino para otros profesores sobre el tiempo y la enseñanza de la historia (Pagès, 1989b). Este trabajo recogía diferentes tradiciones, comenzando por la italiana, pero también ideas de materiales ingleses y propuestas francesas (Pagès, 1991). Siguiendo estos estudios otros salieron a la luz y fueron completando un panorama hasta entonces bastante desconocido en nuestro entorno (Pagès, 1999, Pagès, 2004; Pagès y Santisteban, 2010).

Una de las características de la narración histórica es su temporalidad y su relación con la conciencia histórica, que es conciencia temporal. Ahondando en la investigación del tiempo histórico Joan Pagès promovió investigaciones sobre la formación del pensamiento histórico y la conciencia histórica, desde la interpretación de fuentes históricas, las posibilidades de la empatía o l os relatos históricos. Los escritos de Jörn Rüsen sobre el desarrollo de la conciencia histórica sirvieron para plantear en la enseñanza la idea que ya expusiera Josep Fontana sobre la historia como proyecto social.

En definitiva, Joan Pagès defiende la enseñanza de la historia como conocimiento imprescindible en la formación democrática de la ciudadanía para la construcción del futuro a partir de lo que hemos aprendido del pasado (Pagès, 2009; Pagès y Santisteban, 2008). Se trata de relacionar el pasado, el presente y el futuro, como una continuidad. Este es el sentido del desarrollo de la conciencia histórica, que está relacionada de forma íntima con la conciencia ciudadana: «El enfoque de la enseñanza de la historia centrado en la ciudadanía democrática va acompañado de otro enfoque tan o más sugerente, el de la consciencia histórica, con el que, en mi opinión, pueden formar un todo» (Pagès, 2003, p. 15).

6. La educación para la ciudadanía

Una obra de gran trascendencia por el momento que fue publicada y por su contenido interdisciplinar y como proyecto de educación democrática, fue la propuesta de educación cívica elaborada por especialistas de diferentes áreas, pero que significó un p recedente que vale la pena recordar de formación ciudadana (Pagès y Pujol, et al., 1981). En este sentido, la educación en valores democráticos ha impregnado siempre su obra, de tal forma que considera la educación para una ciudadanía democrática y crítica el propósito más importante para la enseñanza de las ciencias sociales, convencido además que el conocimiento social es esencial en esta educación ciudadana (Pagès, 2007b).

Los trabajos de Joan Pagès sobre la educación cívica y política son muchos. Nadie puede discutir su profundo conocimiento sobre los programas de educación para la ciudadanía en todo el mundo, así como su labor para difundir las relaciones entre la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia y la ciudadanía crítica. Como desarrollo de este campo ha insistido siempre en la importancia de la participación democrática y de la acción social, como parte indispensable de la formación ciudadana (Pagès, 2005a; Pagès y Santisteban, 1994b).

La educación para la ciudadanía se entiende en la mayoría de países como educación política, educación jurídica y educación económica. Los tres ámbitos deberían tener un pe so importante en el conjunto de los programas, aunque no cabe duda que se han desarrollado mucho más los aspectos de la educación política. Los otros dos ámbitos serán sin duda los retos del futuro en la educación democrática de la ciudadanía, ya que engloban en buena parte lo que se ha venido a llamar derechos de segunda generación.

En cuanto a la enseñanza de la justicia Joan Pagès ha investigado y ha hecho propuestas didácticas que se han convertido en referentes esenciales en nuestro entorno (por ejemplo, Pagès y Oller, 2007). Su estudio abarca las representaciones sociales del alumnado sobre la justicia, las leyes o el poder judicial. También ha elaborado propuestas de trabajo para el aula de educación secundaria, para acercar la comprensión de la naturaleza de la justicia y su aplicación práctica a casos cercanos a los jóvenes.

En cuanto a la economía y la educación financiera Joan Pagès ha establecido las relaciones necesarias con el aprendizaje de valores democráticos, reivindicando la ciudadanía económica (Pagès, 2005b), que debe estar formada para participar en las decisiones económicas de las

empresas, para hacer efectivos sus derechos sobre los presupuestos públicos y para comprender las situaciones de desigualdad y de injusticia que se dan en nuestro sistema económico. En cuanto la educación financiera forma parte de GIEF (Grupo de Investigación sobre Educación Financiera), formado por profesores de economía y empresa de la Universidad de Barcelona y de didáctica de las ciencias sociales de la UAB.

7. Las cuestiones socialmente vivas y las personas invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales

Sus ideas sobre la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica, tienen su plasmación en sus propuestas de trabajar en clase con problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas. Sus trabajos sobre los esclavos (Pagès, 1976), la inmigración (Pagès, 1979), los conflictos (Pagès, 1997b), los campos de concentración (Casas y Pagès, 2005), la crisis económica (Pagès y González-Monfort, 2010), por citar solo algunas de las temáticas sobre las que ha realizado propuestas curriculares concretas, son ejemplos de su inquietud por hacer de la enseñanza de la enseñanza de las ciencias sociales un instrumento para trabajar desde la idea de la educación para la justicia social.

La enseñanza de las ciencias sociales desde el trabajo con cuestiones socialmente vivas se plantea desde la reivindicación del trabajo con temáticas latentes y controvertidas, cuestiones vivas para la sociedad, para las ciencias sociales y para la ciudadanía, de la cual forma parte el alumnado. Joan Pagès ha buscado de manera incansable cuáles son las relaciones entre el presente, el pasado y el futuro. Sus reflexiones sobre cómo conectar los conocimientos históricos y geográficos con los problemas sociales de la actualidad, ha sido uno de sus planteamientos más recurrentes (por ejemplo, Pagès, 2015)

En esta línea de cuestiones socialmente vivas se sitúan las investigaciones sobre las personas y las identidades invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales, donde son invisibles las mujeres (Pagès y Sant, 2011), los niños y las niñas (Pinochet y Pagès, 2016), los ancianos, los enfermos, determinadas etnias o grupos culturales minoritarios (Villalón y Pagès, 2015), los pobres, los homosexuales, por citar a los más evidentes. La investigación desde la didáctica de las ciencias sociales debe cuestionarse quiènes son los otros y las otras diferentes a "nosotros", si es que existe este nosotros. Este ha sido uno de los retos de Joan Pagès y este debe ser el reto de quienes nos dedicamos a la didáctica de las ciencias sociales.

Para acabar: punto y seguido

Hemos expuesto algunos fragmentos de su extensa obra y algunas de sus ideas, además de una pequeña muestra de su bibliografía. Esperamos que siga ayudándonos a plantear nuevas o viejas preguntas y a descartar respuestas, a repensar conceptos de la didáctica de las ciencias sociales, a remover lo estático y a descubrir lo confuso en nuestra reflexión intelectual, a seguir luchando por una enseñanza de las ciencias sociales que sea un instrumento de cambio social.

Si hay algo que caracteriza el trabajo, los textos, las investigaciones o la práctica de Joan Pagés es su convencimiento que los estudios sociales son fundamentales para la vida de las personas. Desde esta perspectiva nos anima a plantearnos o a volver a pensar preguntas constantemente: ¿Por qué enseñamos ciencias sociales? ¿Por qué enseñamos a enseñar? ¿Por qué investigamos? ¿Qué podemos aportar a la ciudadanía, a la convivencia y a la paz? ¿Cómo podemos educar para la justicia social?

Siempre he pensado que Joan Pagés transmite con emoción la idea que vale la pena luchar por una educación crítica, liberadora, donde todo el mundo se sienta protagonista e incluido, luchar por la pluralidad y la libertad, por la confrontación de ideas, por el conflicto y, al mismo tiempo, por el consenso, por el debate siempre inacabado y por la búsqueda incansable de respuestas provisionales. Este es el reto apasionante y su legado.

Referencias bibliográficas

AUPDCS (1996, 1997, 1999, 2000). Boletín de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Segunda etapa. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponibles en: http://didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones/boletines/

Batllori, R., y Pagès, J. (1993). El diseño curricular en ciencias sociales. Estado de la cuestión. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* (AUPDCS), 1, 9-38. Disponible en: http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/1-1990.pdf

Batllori, R., y Pagès, J. (1993). Secuenciación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Desarrollo de la propuesta de diseño curricular base (DCB). Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. MEC.

Benejam, P., y Pagès, J. (coord.). (1997a). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.

Benejam, P., y Pagès, J. (coord.). (1997b). *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO*. Barcelona: Praxis.

Casas, M., y Pagès, J. (2005). *Conservem la memòria històrica dels republicans. La vida i la mort als camps de concentració nazis*. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.

González-Monfort, N., Santisteban, A., Pagès, J., y Sant, E. (2016). La Catalogne: entre mémoire collective, mithes populaires et projections politiques. En F. Lantheaume, y J. Létourneau (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves* (pp. 191-204). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat (1981). *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*. Barcelona. Edicions 62/Rosa Sensat.

Miranda, S., y Pagès, J. (2013). Cidade, memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. En S. R. Miranda, y L. M. Castro Siman (org.), *Cidade, Memória e Educação* (pp. 59-92). Juiz de Fora. Editora UFJF.

Pagès, J. (1976). Les societats esclavistas. *Perspectiva Escolar*, 5, 35-39.

Pagès, J. (1979). La immigració a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 40, 32-35.

Pagès, J. (1988). Situar-se en el temps, situar-se en la història. *Guix*, 124, 11-16.

Pagès, J. (1989a). Los procedimientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales (I) y (II). *Quima. Revista de Educación de Cantabria*, 20 y 21, 8-15 / 3-9.

Pagès, J. (1989b). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En J. Rodríguez Frutos (ed.), *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 107-138). Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.

Pagès, J. (1991). Il tempo e la sue categorie. *I viaggi di Erodoto*, 13, 130-147.

Pagès, J. (1993a). El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de Ciències Socials del cicle superior d'EGB a Catalunya. Tesis doctoral dirigida per Pilar Benejam. UAB: Barcelona.

Pagès, J. (1993b). Psicología y didáctica de las ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículo y la formación del profesorado. *Signos*, 13, 38-51.

Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?". *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.

Pagès, J. (1997a). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En AUPDCS (ed.), *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.

Pagès, J. (1997b). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994). En P. Benejam, y J. Pagés (coord.), *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO* (pp. 415-480). Barcelona: Praxis.

Pagès, J. (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. En AA.VV., *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, 13 (pp. 241-278). Zaragoza. ICE-Universidad de Zaragoza.

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.

Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. *Coleção Textos de Graduação*, vol. 3, U CSAL (Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. Brasil), 35-53.

Pagès, J. (2005a). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, 45-55.

Pagès, J. (2005b). La educación económica de la ciudadanía. *Cooperación Educativa*, 77, 45-48.

Pagès, J. (2007a). Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 29-39.

Pagès, J. (2007b). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España". *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

Pagès, J. (2011a). Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. En S. Guimàraes, y D. Gatti (orgs.), *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciencia histórica* (pp. 17-31). Uberlandia: EDUFU.

Pagès, J. (2011b). Conversatorio entre Joan Pagès y docentes de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Historia y Memoria*, 3, 203-226.

Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, X. Rodríguez, y V. Gómez (coords.), *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-66). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Pagès, J. (2013). Enseñar historia en la Patagonia y en cualquier otro lugar de este pequeño mundo. Prólogo. En A. G. Funes (ed.), *Historias enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas* (pp. 9-13). Neuquén. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*., *19*(3), 17-37.

Pagès, J., Estepa, J., y Travé, G. (eds.). (2000). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Pagès, J., y González, N. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 52-56.

Pagès, J., y Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4° de ESO". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 3-19.

Pagès, J., Pujol, R. M., et al. (1981). *L'Educació Cívica a l'Escola*. Barcelona: Edicions 62/Rosa Sensat. (Publicada en 1984 en castellano por Paidós).

Pagès, J., y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia, ¿hasta cuando serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa de CDHIS*, 91-117. Universidade Federal de Uberlandia.

Pagès, J., y Sant, E. (coords.). (2015). *L'Escola i la Nació*. Servei de Publicacions. Universitat Autònona de Barcelona.

Pagès, J., y Santisteban, A. (1994b). *Democràcia i participació*. Vic: EUMO. Senderi. Quaderns d Educació Etica, 12.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (coord.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 91-127). Nehuquén: EDUCO-Editorial de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina).

Pages, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. Cad. CEDES, *30*(82), 278-309.

Pagès, J., y Santisteban, A. (coords.). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Pinochet, S., y Pagès, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Praxis Educativa*, *1*(2), 374-393.

Plá, S., y Pagès, J. (coords.). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México DF.: Universidad Pedagógica Nacional/Bonilla Artigas Editores.

Ross (2017). The Challenges of Teaching Social Studies: What Teachers? What Citizenship? What Future? A Tribute to Joan Pagès Blanch. Conferencia inaugural de las XV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: *Los retos de la enseñanza de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía i la Historia. ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro?* GREDICS/Unidad de DCS de la UAB. Dossier fotocopiado.

Santisteban, A., y Pagès, J. (coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.

Santisteban, A., Pagès, J., y Bravo, L. (2018). History Education and Global Citizenship Education. En Davies, et al. (eds.). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. London: Palgrave M.

Villalon, G., y Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de Historia de Chile. *Diálogo Andino*, 47, 27-36.